

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Dpto. de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la
Literatura



TESIS DOCTORAL

**Interferencias fónicas de L1 en L2 en alumnos
sinohablantes como aprendientes de ELE**

PRESENTADA POR

Salomé Lora Bravo

DIRECTORA

Dra. Yolanda Congosto Martín

Sevilla, mayo 2017

Interferencias fónicas de L1 en L2 en alumnos sinohablantes como aprendientes de ELE

Un acercamiento desde la interculturalidad y su
aplicación en el aula: una propuesta curricular

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera resaltar la labor de mi directora de tesis, la doctora Yolanda Congosto Martín, por su apoyo en la dirección de esta investigación y en otras áreas ajenas a esta; por su incondicional ayuda en todas las etapas de la elaboración y conclusión de este proyecto; pero sobre todo por ser mi guía en el proceso de transformación que ha supuesto este periodo en mi vida, por lo inesperado y por lo laborioso. Gracias por creer en mí y contar conmigo.

Agradezco igualmente a todas las personas que han hecho posible la culminación de mi tesis, profesores, compañeros y amigos. Gracias a Gonzalo y Geeta por su continuado aliento. A la Universidad de Sevilla y al Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura por confiar en mí; al Laboratorio de Fonética y su personal por la ayuda recibida. A la Universidad Politécnica de Hong Kong (HKPU/PolyU) y sus integrantes, por acogerme y brindarme su respaldo e instalaciones, precisas e imprescindibles para desarrollar el apartado experimental de mi investigación.

Expreso especial agradecimiento a los informantes que han participado de manera desinteresada para que yo pudiera elaborar mi trabajo, es incuestionable que sin la aportación de estos alumnos nada de esto tendría sentido.

Realizo una particular mención a la doctora Renia López-Ozieblo, profesora del Área de Español de la HKPU, sin su inestimable ayuda y colaboración durante mi estancia en Hong Kong, y después de mi vuelta, no habría sido posible que este proyecto siguiera adelante.

Y dejo para el final a las personas más importantes en mi vida, mis imprescindibles, mi familia. A ti, mi incondicional compañero de viaje, gracias; no me sueltes de la mano. Espero que algún día podáis todos perdonar cada instante que os privé de mi atención, definitivamente vuestro esfuerzo también habrá merecido la pena.

0. INTRODUCCIÓN GENERAL	5
1. LA IMPORTANCIA DE LA FONÉTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	7
3. PLANTEAMIENTOS GENERALES Y METODOLOGÍA	14
4. OBJETIVOS	18
I. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL Y LINGÜÍSTICA DE CHINA	21
5. UN BREVE APUNTE PARA ENTENDER LA HISTORIA DE CHINA	21
5.1. La civilización china	21
5.2. La sociedad china. De la época Imperial a la actualidad	23
5.3. Sistema político: Un país, dos sistemas	26
5.4. Religión	28
5.5. Arte	30
5.6. La medicina tradicional	33
6. LA ESCRITURA	35
6.1. Cangjie (<i>Cāng Jié</i> 仓颉, c. 2650 a.C.)	37
6.2. Los huesos oraculares	38
6.3. Estilos de escritura históricos	41
6.4. Estructura y clasificación de los sinogramas	49
7. LA FAMILIA LINGÜÍSTICA INDOEUROPEA VS. SINO-TIBETANA	57
7.1. El Indoeuropeo	58
7.1.1. El Proto-Indoeuropeo	61
7.1.2. Las lenguas romances	64
7.1.2.1. Características lingüísticas	67
7.2. El Sino-tibetano	69
7.2.1. La clasificación lingüística del Sino-tibetano	71
7.2.2. Características lingüísticas	78
7.2.3. Agrupación de lenguas/dialectos principales	80

II. LA EDUCACIÓN EN CHINA	84
8. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA EDUCATIVO	84
8.1. Fuentes ideológicas y etapas que han influido en la educación	84
8.1.1. La educación en la China clásica	86
8.1.2. Confucio (<i>Kǒngzǐ</i> 孔子, 551-479 a.C.)	88
8.1.2.1. Los cuatro principios metodológicos confucianos	90
8.1.2.2. Los Cinco clásicos y los Cuatro Libros	92
8.1.3. La Rebelión de Taiping (1851-1864)	97
8.1.4. La Restauración Meiji (1868)	100
8.1.5. La Reforma de los Cien Días (1898)	101
8.1.6. El levantamiento de los Bóxers (1899-1901)	103
8.1.7. El movimiento del Cuatro de Mayo (1919)	104
8.1.7.1. La reforma lingüística: la simplificación de los caracteres. El sistema pinyin	108
8.1.8. La Revolución Cultural (1966-1976)	117
8.2. La discriminación de género y su influencia en la Educación	119
8.3. El sistema educativo	124
8.3.1. Evolución desde mediados del siglo XX: del riguroso control a la descentralización e internacionalización	127
8.3.2. Divisiones estructurales	136
8.3.2.1. China Continental	138
8.3.2.2. Taiwán (República de China)	144
8.3.2.3. Hong Kong	149
8.3.2.4. Macao	152
8.4. Perfiles educativos: alumno / profesor	156
8.4.1. Visión general del alumno sinohablante vs profesor	158
8.4.2. El alumno sinohablante frente al proceso de adquisición de L2	164
9. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL EN CHINA	167
9.1. Etapas en la enseñanza de lenguas	169

9.2. El Español como Lengua Extranjera	171
9.2.1. Primeros pasos en la enseñanza del español	172
9.2.2. Estado actual del español	175
9.2.2.1. China Continental	175
9.2.2.2. Taiwán	177
9.2.2.3. Hong Kong	179
9.2.2.4. Macao	182
9.3. Promoción del español	184
9.3.1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España	184
9.3.2. El Instituto Cervantes	191
9.3.3. El Banco Santander	193
9.3.4. Casa Asia	194
9.3.5. CCTV: Televisión Central de China en español	195
9.3.6. Concurso Nacional de Oratoria en español	200
9.3.7. Asociación Asiática de Hispanistas (AAH)	201
9.3.8. China hoy	201
9.3.9. Radio Internacional de China	202
9.3.10. Recursos online para alumnos y profesores	203
10. MANUALES DE ELE PARA SINOABLANTES	208
10.1. China continental	212
10.1.1. Español Moderno	213
10.1.1.1. Configuración del manual	214
10.1.1.2. Aplicación didáctica	216
10.1.1.3. Revisión crítica	217
10.1.2. Etapas-Edición China	227
10.1.3. ¿Sabes?	229
10.2. Taiwán	233
10.2.1. Manuales sobre el ámbito cultural	233
10.2.1.1. ¡Viva la cultura! en España	234

10.2.1.2. Guía de usos y costumbres de España	235
10.2.1.3. Carrusel: el mundo de habla hispana	236
10.2.1.4. El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización	237
10.2.2. Español: primer paso/Español: segundo paso	238
10.3. Hong Kong	245
10.3.1. Sueña	245
10.3.2. Gente	247
III. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS GENERALES: NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO	251
11. LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA: BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA	
DE LOS SIGLOS XIX – XXI	252
11.1. La Lingüística Comparada e Histórica	253
11.2. La Lingüística Descriptiva. El Estructuralismo	256
11.2.1. El Funcionalismo y las Escuelas	257
11.2.2. La Glosemática o la Escuela de Copenhague	261
11.2.3. La Escuela de Ginebra	262
11.2.4. El Estructuralismo americano o el Descriptivismo	263
11.2.5. La Escuela de Londres	267
11.2.6. Noam A. Chomsky: Formalismo vs Generativismo	269
12. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA FONÉTICA EXPERIMENTAL	271
12.1. El Análisis Contrastivo	273
12.2. El Análisis de Errores y la Interlengua	280
12.3. La Fonética Experimental	284
12.3.1. La aparición de la Fonética Experimental.	
Primeros pasos en España	285
13. CARACTERÍSTICAS GENERALES EN EL ÁMBITO FÓNICO. ANÁLISIS CONTRASTIVO	290
13.1. Mandarín VS español	297
13.1.1. Principales diferencias a nivel segmental	301
13.1.1.1. Subsistema vocálico	301

13.1.1.2. Subsistema consonántico	314
a) Consonantes equiparables en su pronunciación	284
b) Consonantes que difieren en su pronunciación	321
c) Consonantes propias del chino que no existen en español	322
d) Confusiones más generalizadas a nivel consonántico	325
13.1.2. Principales diferencias a nivel suprasegmental	326
13.1.2.1. La sílaba	326
a) Iniciales y finales	329
b) La estructura silábica	332
c) El sufijo no silábico -r	335
13.1.2.2. La entonación	336
a) El tonema y los tonos	340
b) Combinación y modificación de tonos	344
c) Patrones entonativos	347
13.1.2.3. La acentuación	354
a) El acento	355
b) El ritmo	360
c) La pausa	360
13.1.2.4. El grupo fónico y el enlace de sonidos	362
a) Los signos de puntuación	363
13.2. El Cantonés	365
13.2.1. Similitudes y diferencias con el mandarín	370
13.2.2. Sistemas de Romanización	373
13.2.3. Nivel segmental	378
13.2.3.1. Subsistema vocálico	380
13.2.3.2. Subsistema consonántico	377
13.2.4. Nivel suprasegmental	395
13.2.4.1. La sílaba	395
a) La estructura silábica	395
b) Iniciales y finales: diversas versiones	399

13.2.4.2. La entonación	401
a) El tonema y los tonos	401
b) Relación de los tonos con el sistema tonal musical	403
c) Combinación y modificación de tonos	405
d) Tipos entonativos	407
13.2.4.3. La acentuación	408
a) El ritmo	409
b) El enlace de sonidos y la pausa	409
14. LA ENSEÑANZA DE LA PROSODIA EN CLASE DE ELE	410
14.1. Los Estudios Fónicos en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes	411
14.2. Cómo (y por qué) transmitir los aspectos fónicos en clase ELE	411
IV. ESTUDIO EXPERIMENTAL	427
15. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	427
16. DISEÑO DEL CORPUS	428
16.1. Nivel segmental	429
16.1.1. Pares mínimos	429
16.2. Nivel suprasegmental	430
16.2.1. Entonación de frases “marco”	430
17. EL PROCESO DE GRABACIÓN Y EL TRATAMIENTO DEL MATERIAL DE AUDIO	431
18. INFORMANTES	433
19. PROGRAMAS INFORMÁTICOS	439
20. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	441
20.1. Nivel segmental	442
20.1.1. Oclusivas	444
20.1.1.1. Labiales: Neutralización de /p/-/b/ > /p/	444
20.1.1.2. Dentales: Neutralización de /t/-/d/ > /t/	451

ÍNDICE DE CONTENIDOS	PÁGINAS
20.1.1.3. Velares: Neutralización de /k/-/g/ > /k/	456
20.1.2. Líquidas	461
20.1.2.1. Vibrante-Lateral: Neutralización de /r/-/l/ > /l/	462
20.1.2.2. Vibrantes: /r/-/ r̄/ > distintas soluciones	465
20.1.3. Fricativas	470
20.1.3.1. Sibilantes: Neutralización /s/-/ θ/ > /s/	471
20.2. Nivel suprasegmental	476
20.2.1. Curvas entonativas	476
20.2.1.1. Enunciados declarativos	476
20.2.1.2. Enunciados interrogativos absolutos	484
20.2.1.3. Enunciados exclamativos	489
V. PROPUESTA CURRICULAR: INTRODUCCIÓN A UN CURSO INTENSIVO DE ELE EN CONTEXTO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA	492
21. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO	493
22. OBJETIVOS	496
23. EL PERFIL DE NUESTROS ALUMNOS	499
23.1. Lengua del aula	501
23.2. El componente motivacional del grupo	502
24. ESTRATEGIAS: AFECTIVIDAD Y PAPEL DEL PROFESOR	503
25. CRITERIOS A SEGUIR EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULO	510
25.1. Tipología de actividades	514
26. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	517
27. PLAN CURRICULAR	521
VI. CONCLUSIONES	534
VII. BIBLIOGRAFÍA	545

ANEXOS

ANEXO I	587
TRADUCCIÓN DEL CAPÍTULO I (PRINCIPIOS GENERALES) DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA PARA CURSOS BÁSICOS Y SUPERIORES DE LAS ESPECIALIDADES DE LENGUA ESPAÑOLA EN ESCUELAS SUPERIORES CHINAS	
ANEXO II	602
UNIVERSIDADES CHINAS DONDE SE IMPARTE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	
ANEXO III	609
PLAN CURRICULAR DE ESL EN LAS UNIVERSIDADES DE HONG KONG	
ANEXO IV	631
PLANES DE ESTUDIO DE LOS DPTOS. DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES DE TAIWÁN	
ANEXO V	645
SISTEMAS DE PUNTUACIÓN: ESPAÑOL VS CHINO	
ANEXO VI	649
CUADROS COMPARATIVOS MANUALES <i>MÉTODO, ESPAÑOL 2000, ELE ACTUAL, NUEVO AVANCE, ESPAÑOL EN MARCHA, AULA</i>	
ANEXO VII	653
CUADROS COMPARATIVOS MANUALES <i>ESPAÑOL MODERNO, ETAPA EDICIÓN CHINA, ¿SABES?</i>	
ANEXO VIII	664
EXTRACTOS DE LOS MANUALES <i>ESPAÑOL: PRIMER PASO/ESPAÑOL: SEGUNDO PASO</i>	
ANEXO IX	699
CORPUS	
ANEXO X	703
CUESTIONARIO ALUMNOS	
ANEXO XI	706
RECOPIACIÓN DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR ASPECTOS FÓNICOS DE ELE	
ANEXO XII	743
AUDIOS	

Fig. 1: La relación entre el proceso de la comunicación y las ramas de la fonética	6
Fig. 2a: Inscripciones en caparazón de tortuga	40
Fig. 2b: Inscripciones en hueso de buey	40
Fig. 3a: Pictogramas en la escritura temprana china	41
Fig. 3b: Gráfico de <i>quǎn</i> (perro)	41
Fig. 4: Ejemplo de algunos caracteres en los huesos oraculares y sus equivalentes	41
Fig. 5: Comparación entre escritura de gran sello (大篆) y de pequeño sello (小篆)	45
Fig. 6: Evolución histórica de algunos caracteres chinos	47
Fig. 7: Diferencia entre pictogramas e ideogramas	48
Fig. 8: Los doce trazos básicos de la caligrafía china	51
Fig. 9: Carácter que contiene los 8 trazos básicos: <i>yǒng</i> (永)	52
Fig. 10: Clasificación genética de las familias lingüísticas Sinotibetana e Indoeuropea	58
Fig. 11: Reconstrucción de la raíz europea.	60
Fig. 12: Mapa de las migraciones indoeuropeas desde el 4000 a.C. al 1000 a.C. de acuerdo con la “Hipótesis de Kurgan”	63
Fig. 13: Clasificación de las lenguas indoeuropeas según su distribución geográfica	64
Fig. 14: Mapa de las lenguas románicas con su distribución actual en Europa	65
Fig. 15: Extensión de las lenguas romances en el mundo	66
Fig. 16: Ramas sino-tibetanas: lenguas tibetano-birmanas y lenguas siníticas	70
Fig. 17: Cuadro esquemático de los grupos sino-tibetanos	72
Fig. 18: Clasificación de la familia sino-tibetana según la STEDT	72
Fig. 19: Propuesta parcial de agrupación de las lenguas sino-tibetanas	75
Fig. 20: Mapa lingüístico de China	78
Fig. 21: Dialectos/variedades del chino por nº de hablantes como lengua materna	82
Fig. 22: Algunos ejemplos de diferencias léxicas entre los principales dialectos siníticos	83
Fig. 23: Comparación de las diferentes romanizaciones del mandarín	111
Fig. 24: Modelo de transcripción del sistema pinyin en comparación con el Alfabeto Fonético Internacional (IPA)	113
Fig. 25: Modelo de transcripción del sistema <i>bopomofo</i>	115
Fig. 26: Modelo de transcripción y pronunciación del taiwanés en diferentes sistemas de transliteración	116
Fig. 27: División administrativa de la RPCh. Niveles de organización	126

Fig. 28: Leyes y otras regulaciones básicas con relación a la educación	132
Fig. 29: Estructura del Sistema Educativo en China	137
Fig. 30: Obligatoriedad y etapas del sistema educativo en China	138
Fig. 31: Fragmentación del Sistema Educativo de la República de China (Taiwán)	146
Fig. 32: Procedimiento y vía de ingreso en el Sistema Educativo de Taiwán	148
Fig. 33: Aprendizaje del estudiante de herencia confucianista	157
Fig. 34: Feedback de estudiantes chinos sobre profesores y viceversa	160
Fig. 35: Centros de Primaria, Secundaria y FP en China que ofertan español	188
Fig. 36: Centros de Educación Superior en China que ofertan español	189
Fig. 37: Interfaz de la web de CCTV	195
Fig. 38: Fotograma de “El gran concurso de español” de la CCTV	199
Fig. 39: Fotograma del “Concurso Nacional de Oratoria en Español”	200
Fig. 40: Plataformas enseñanza-aprendizaje ELE orientado a alumnos sinohablantes	204
Fig. 41: Recursos Web ELE para estudiantes sinohablantes	205
Fig. 42: Manuales de ELE usados en las universidades chinas	209
Fig. 43: Imágenes del manual <i>Español Moderno 3</i>	215
Fig. 44: Imágenes del manual <i>Etapas-Edición China</i>	229
Fig. 45: Imágenes del manual <i>¿Sabes?</i>	232
Fig. 46: Listado de manuales de ELE (ámbito cultural) usados en Taiwán	234
Fig. 47: Imágenes del manual <i>¡Viva la cultura! en España</i>	235
Fig. 48: Imágenes del manual <i>Guía de usos y costumbres de España</i>	236
Fig. 49: Imágenes del manual <i>Carrusel: el mundo de habla hispana</i>	237
Fig. 50: Imágenes del manual <i>El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización</i>	238
Fig. 51: Imágenes del manual <i>Español: primer paso</i>	243
Fig. 52: Imágenes del manual <i>Nuevo ELE</i>	245
Fig. 53: Imágenes del manual <i>Sueña</i>	247
Fig. 54: Imágenes del manual <i>Gente</i> (libro del profesor)	250
Fig. 55: Etapas en la aplicación del método experimental en fonética	285
Fig. 56: Nombres de la lengua china	301
Fig. 57: Variantes alófonos de /i/ y /u/	305
Fig. 58: Sistemas vocálicos del mandarín y el español contrastados	307
Fig. 59: Fonemas vocálicos contrastados	307

Fig. 60: Las cavidades supraglóticas	315
Fig. 61: Clasificación articulatoria de los fonemas consonánticos en español	316
Fig. 62: Clasificación articulatoria de los fonemas consonánticos en chino	317
Fig. 63: Descripción articulatoria de las consonantes chinas que difieren del español	322
Fig. 64: Descripción articulatoria de las consonantes chinas que no existen en español	323
Fig. 65: Equivalencias fónicas (en español o inglés) de los fonemas del chino	324
Fig. 66: Fonemas consonánticos del español y del chino contrastados	325
Fig. 67: Confusiones típicas en la escritura y en la pronunciación	326
Fig. 68: Estructura de la sílaba en español	327
Fig. 69: Estructura de la sílaba en chino	328
Fig. 70: <i>Shēngmǔ</i> 声母. Fonemas iniciales en chino	329
Fig. 71: <i>Yùnmǔ</i> 韵母. Fonemas finales en chino	330
Fig. 72: Tabla Fonética con todos los sonidos posibles del mandarín (pinyin)	331
Fig. 73: Posibles combinaciones de la sílaba en español	333
Fig. 74: Tipos de sílaba china	334
Fig. 75: Tipos y ejemplos de palabras polisílabas	334
Fig. 76: Sistema tonal del mandarín	342
Fig. 77: Variación del tono neutro en contorno silábico	345
Fig. 78: Variación del tercer tono en contorno silábico	346
Fig. 79: Tipos entonativos básicos del chino	348
Fig. 80: Tipos de entonemas básicos del chino	349
Fig. 81: Tipos de entonemas básicos de los sinohablantes de ELE	349
Fig. 82: Curvas entonativas en español	352
Fig. 83: Equivalencias melódicas entre los tonos del chino y los contornos entonativos en español	353
Fig. 84: El acento de intensidad (<i>míngzì</i> 名字)	358
Fig. 85: Signos de puntuación del chino importados de lenguas europeas	365
Fig. 86: Selección de caracteres y palabras usados en cantonés escrito coloquial	368
Fig. 87: Cantonés vs. mandarín: ejemplos de oclusivas y nasal	372
Fig. 88: Tonos del cantonés vs. mandarín	373
Fig. 89: Tabla comparativa de los sistemas de romanización del cantonés	376
Fig. 90: Tabla de conversión para romanización Yale y Jyutping (IPA)	379

Fig. 91: Vocales del cantonés (Meng, Zee y Lee)	380
Fig. 92: Clasificación de las vocales y diptongos del cantonés	381
Fig. 93: Fonemas vocálicos y alófonos del cantonés (Bauer y Matthews)	382
Fig. 94: Las 56 rimas del cantonés (Bauer y Matthews 2006)	382
Fig. 95: Vocales y diptongos del cantonés (Chan y Li 2010)	383
Fig. 96: Las 51 finales de sílaba más comunes (Ching 2009)	384
Fig. 97: Ejemplos de diptongos vocal central + semivocal	384
Fig. 98: Pronunciación de las finales (vocales y diptongos)	385
Fig. 99: Clasificación articulatoria de las consonantes cantonesas (Zee)	386
Fig. 100: Ejemplos con finales oclusivas	387
Fig. 101: Ejemplos de sonidos labio-velares en cantonés ([kw, khw]) en contraste aspiración/no aspiración	388
Fig. 102: Clasificación articulatoria de las consonantes cantonesas (Bauer y Matthews)	389
Fig. 103: Ejemplos de consonantes iniciales africadas no palatalizadas vs palatalizadas en contraste aspiración/no aspiración	390
Fig. 104: Ejemplos con finales nasales	391
Fig. 105: Ejemplos de consonantes iniciales aproximantes: labial, lateral y palatal	393
Fig. 106: Grupos de consonantes distintivas en posición inicial	394
Fig. 107: Pronunciación de las consonantes (iniciales)	394
Fig. 108: Estructura de la sílaba del cantonés	396
Fig. 109: Ejemplo de combinación de sílaba (zou2 san4)	397
Fig. 110: Tipos de sílaba en cantonés	399
Fig. 111: Diferentes consonantes que pueden aparecer en inicio de palabra	400
Fig. 112: Diferentes vocales que pueden aparecer en final de palabra	401
Fig. 113: Ejemplos de diferentes niveles de tonos en contorno	403
Fig. 114: Representación gráfica de los 6 tonos básicos del cantonés (escala musical)	405
Fig. 115: Clasificación de las competencias de la lengua	413
Fig. 116: Zonas de intersección de la competencia fónica con otras subcompetencias	414
Fig. 117: Muestra de corpus de pares mínimos	430
Fig. 118: Variación sociolingüística de los informantes del grupo 1	437
Fig. 119: Variación sociolingüística de los informantes del grupo 2	438
Fig. 120: Lugar de procedencia de los informantes chinos	439

Fig. 121: Clasificación acústica de los fonemas oclusivos	443
Fig. 122a y 122b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>peso/beso</i>	445
Fig. 123a y 123b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>peso/beso</i>	445
Fig. 124a y 124b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 8 - <i>peso/beso</i>	445
Fig. 125a y 125b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>copo/cobo</i>	446
Fig. 126a y 126b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 1 - <i>copo/cobo</i>	447
Fig. 127a y 127b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 8 - <i>copo/cobo</i>	447
Fig. 128a y 128b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>tomar/domar</i>	451
Fig. 129a y 129b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 4 - <i>tomar/domar</i>	451
Fig. 130a y 130b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 12 - <i>coto/codo</i>	452
Fig. 131: Oscilograma y espectrograma Informante 9 - <i>tomar</i>	453
Fig. 132a y 132b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>coto/codo</i>	454
Fig. 133a y 133b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 4 - <i>coto/codo</i>	454
Fig. 134a y 134b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 12 - <i>coto/codo</i>	454
Fig. 135a y 135b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>casa/gasa</i>	456
Fig. 136a y 136b: Oscilogramas y Espectrogramas Informante 5 - <i>casa/gasa</i>	456
Fig. 137a y 137b: Oscilogramas y Espectrogramas Informante 12 - <i>casa/gasa</i>	457
Fig. 138a y 138b: Oscilogramas y Espectrogramas Informante 7 - <i>peco/pego</i>	457
Fig. 139a y 139b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 5 - <i>peco/pego</i>	457
Fig. 140a y 140b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 16 - <i>peco/pego</i>	458
Fig. 141a y 141b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 6 - <i>peso/coto</i>	459
Fig. 142a y 142b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 10 - <i>casa /gasa</i>	460
Fig. 143a y 143b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>pero/pelo</i>	462
Fig. 144a y 144b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 3 - <i>pero/pelo</i>	463
Fig. 145a y 145b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 10 - <i>pero/pelo</i>	463
Fig. 146a y 146b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 16 - <i>pero/pelo</i>	465
Fig. 147a y 147b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>para/parra</i>	466
Fig. 148a y 148b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 3 - <i>para/parra</i>	466
Fig. 149a y 149b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 12 - <i>para/parra</i>	466
Fig. 150a y 150b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>sima/cima</i>	471
Fig. 151a y 151b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 6 - <i>sima/cima</i>	472
Fig. 152a y 152b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 11 - <i>sima/cima</i>	472

Fig. 153a y 153b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - <i>masa/maza</i>	473
Fig. 154a y 154b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 6 - <i>masa/maza</i>	473
Fig. 155a y 155b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 11 - <i>tasa/taza</i>	473
Fig. 156a y 156b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 4 - <i>cima/maza</i>	475
Fig. 157a y 157b: Curvas entonativas de enunciados declarativos	477
Fig. 158a y 158b: TextGrid y curva entonativa de enunciado declarativo – Informante 7	480
Fig. 159a y 159b: TextGrid y curva entonativa de enunciado declarativo – Informante 2	480
Fig. 160a y 160b: TextGrid y curva entonativa de enunciado declarativo – Informante 15	480
Fig. 161: Comparativa de las curvas entonativas/declarativas en los tres tipos de informantes	484
Fig. 162a y 162b: Curvas entonativas de enunciados interrogativos absolutos	484
Fig. 163a y 163b: TextGrid y curva entonativa de enunciado interrogativo – Informante 7	486
Fig. 164a y 164b: TextGrid y curva entonativa de enunciado interrogativo – Informante 2	486
Fig. 165a y 165b: TextGrid y curva entonativa de enunciado interrogativo – Informante 15	487
Fig. 166: Comparativa de las curvas entonativas/interrogativas en los tres tipos de informantes	488
Fig. 167a y 167b: Curvas entonativas de enunciados exclamativos	489
Fig. 168: Objetivos específicos de comunicación según el MCER	499
Fig. 169: Papel del profesor según los distintos métodos	506
Fig. 170: Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas	508
Fig. 171: Medidas que atenúan el grado de ansiedad en el aprendiente de idiomas	509
Fig. 172: Soluciones a problemas encontrados en el aula de ELE para sinohablantes	514
Fig. 173: Principio y final de la fase práctica	515
Fig. 174: Niveles de autoevaluación para el Nivel A2 según el MCER	519

子曰：“由！诲女知之乎！知之为知之，不知为不知，是知也。”

zǐ yuē : "yóu ! huì nǚ zhī zhī hū ! zhī zhī wéi zhī zhī, bù zhī wéi bù zhī, shì zhī yě"

El Maestro dijo: "You, te voy a enseñar qué es saber: Cuando sepas algo, di que lo sabes; cuando haya algo que no sepas, reconoce que no lo sabes.

Esto es saber".

(Confucio)

Para ti, mamá, porque el destino ha
querido que confluyan en el tiempo la
conclusión de mi desvelo y el comienzo de
tu batalla más importante.

Finalmente lo lograremos las dos.

0. INTRODUCCIÓN GENERAL

1. LA IMPORTANCIA DE LA FONÉTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

El dominio de la prosodia es esencial para la competencia comunicativa de los hablantes, sin embargo, en didáctica de ELE, en general, raramente se enseña el nivel fónico de la lengua en toda su complejidad, es decir, las explicaciones suelen centrarse fundamentalmente en el nivel segmental y pocas veces se accede al nivel suprasegmental, al menos con la rigurosidad científica que se requiere, lo que redundará en perjuicio del alumno, que difícilmente adquirirá un dominio completo del sistema fónico de la L2 sin estos conocimientos. La razón de este comportamiento muchas veces reside en las propias limitaciones del docente. Aunque, según Poch (2004:3), para realizar corrección fonética en clase de ELE no hay que ser especialista en la materia, sólo es necesario conocer algunos conceptos básicos, la situación ideal sería que el profesor no solo dominara el sistema fonético-fonológico de su propia lengua sino también el de la L1 de sus alumnos así como las características articulatorias y acústicas de los segmentos fónicos mínimos que se producen oralmente.

Estas consideraciones de carácter pedagógico y didáctico han sido la motivación principal que nos ha inducido a acercarnos al estudio de la fonética de ambas lenguas. Al tener que afrontar el reto de dar clase a nuestros alumnos sinohablantes, nos dimos cuenta de lo limitados que estábamos, no solo por no conocer la L1 de nuestros alumnos, sino por no dominar la materia fónica en profundidad de nuestra propia lengua en todos sus niveles, segmental y suprasegmental. Descubrimos, pues, la importancia

de las tres ramas de la ciencia fonética: la articulatoria, la acústica y la perceptiva.

Todo proceso de aprendizaje de una segunda lengua persigue como objetivo el poder desarrollar la capacidad de comunicarse oralmente, es decir, alcanzar ese momento en el que diferentes sujetos intercambian significados a través de la palabra articulada, poniendo en juego determinadas habilidades lingüísticas. Proceso imposible de realizar sin que intervengan los tres componentes que conforman la fonética de una lengua, lo que permite demostrar la relación que existe entre estas y el proceso comunicativo verbal (Llisterri 1991:18):

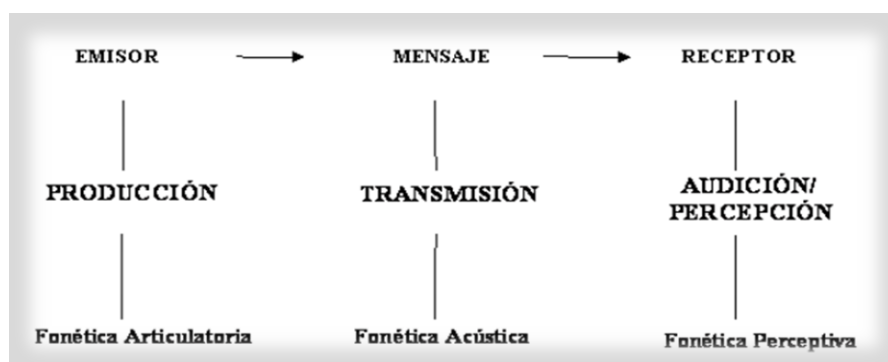


Fig. 1: La relación entre el proceso de la comunicación y las ramas de la fonética.

Para ser coherentes, hemos decidido partir de la premisa de que el primer paso que tiene que seguir el profesor de ELE es comprobar dónde están las dificultades, carencias o limitaciones, en este caso fónicas, que tienen sus alumnos y aplicar un método adaptado que les garantice la adquisición de una correcta pronunciación, entonación, expresividad y fluidez comunicativas.

Del mismo modo, entendemos que es también esencial que el alumno llegue a tomar conciencia de que los fonemas se agrupan formando sílabas,

que las sílabas se combinan formando palabras, que las palabras se relacionan formando grupos fónicos y que todo ello va acompañado de una melodía portadora de significado que percibe el oyente, así como de la relación que existe entre los sonidos y las letras, de ahí que defendamos la importancia de los estudios fónicos en ambas direcciones.

Así pues, bajo la convicción de que en estos principios son en los que debe fundamentarse la actuación del profesor de ELE, iniciamos nuestro proyecto investigador.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Aunque hasta hace poco la investigación sobre la enseñanza de ELE en Asia era escasa, la demanda creciente de aprendizaje de español por parte de estudiantes de origen chino comienza a ocupar un lugar destacado en la actualidad. Conscientes de ello, decidimos acercarnos a esta realidad y fijar en ella nuestra atención.

En sus inicios las investigaciones se centraron en el proceso, es decir, en la manera en la que los aprendices internalizaban una lengua extranjera y se pretendía determinar por qué algunos estudiantes aprendían mejor o más rápido que otros y qué factores influían en su adquisición.

Sobre la enseñanza de ELE a sinohablantes se ha publicado hasta el momento un gran número de trabajos. En este marco, más recientemente nos encontramos con diversas tesinas de máster y tesis de doctorado sobre didáctica de ELE defendidas en universidades españolas relacionadas con la

enseñanza de ELE a sinohablantes; así como artículos, ponencias, comunicaciones, etc., publicados en actas y revistas españolas y extranjeras, tanto en papel como *online*.

No podemos enumerar a todos los autores pero sí presentamos a los más representativos por sus aportaciones a la comunidad científica. Existen trabajos relevantes que recientemente han supuesto un antes y un después en la investigación de la enseñanza de español para sinohablantes, como la tesis doctoral *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (2008), donde Sánchez Griñán, profesor del Instituto Cervantes de Shanghái, se centra principalmente en los aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE en China y en la posibilidad de la implementación del enfoque comunicativo en esta. Otra obra de importancia de este autor es la que edita junto a la profesora argentina Mónica Melo, *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Se trata de una compilación de artículos de algunos de los mayores expertos en el mundo dedicados al estudio de la cultura, el sistema educativo chino y la enseñanza del español a sinohablantes.

José Miguel Blanco Pena, Profesor Catedrático del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (Taiwán) desde 1999 y especialista en didáctica del español como lengua extranjera, lleva más de quince años como docente e investigador en Taiwán. Es autor de numerosos artículos, ponencias, colaboraciones e investigaciones acerca de los problemas y las dificultades en la adquisición de la fonética por parte de sinohablantes aprendientes de español, especialmente de los taiwaneses. También ha traducido al español varias series de manuales de enseñanza de chino a hispanohablantes

Maximiano Cortés Moreno, profesor de la Universidad Católica Fujen de Taipéi (Taiwán), cuenta con números artículos, libros y materiales especializados en las dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos, especialmente en los aspectos fónicos, percepción, producción y adquisición de la entonación. Quizás algunas de sus obras más destacadas pueden ser: *Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE* (2002); *¿Cómo aprender español?* (2005); *Enseñanza prosódica a alumnos chinos* (2007); o su material didáctico específico para sus alumnos de Taiwán, *Español: Primer paso* (2009).

Nicolás Arriaga Agrelo, Jefe del Departamento de Lenguas del *International College Hong Kong*, presentó su tesis doctoral titulada *La influencia de la L1 (chino) y L2 (inglés) en la producción escrita del español como L3 en la enseñanza universitaria china: Análisis de la interlengua* y numerosos artículos posteriores referentes al tema que nos ocupa.

José María Santos Rovira, profesor de lingüística en la Universidad de Lisboa, también publicó su tesis *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual* en 2011, centrada en la evolución de la lengua china y en las dificultades de los aprendientes sinohablantes en el aula.

Además, también desde el gigante asiático, grandes hispanistas desempeñan una gran labor a nivel internacional para fomentar la enseñanza del español. Entre otros, destacan dos de las grandes autoridades en materia de español en China y en toda Asia: el profesor Dong Yangsheng (autor del primer manual en uso en la China continental) al que se le concede la “Encomienda de la Orden de Isabel la Católica” en el año 2000 por su dedicación docente e investigadora y por sus traducciones; y el profesor Lu Jingsheng, catedrático de filología hispánica, decano de la facultad de

Filologías Occidentales de la universidad de SISU (Shanghai International Studies University), recientemente elegido Académico Correspondiente Extranjero por la RAE, coordinador nacional de la enseñanza del español ante el Ministerio de Educación y presidente de la Asociación Asiática de Hispanistas. Podríamos hablar de muchos más estudiosos destacados en áreas de español, pero hacemos especial mención a Chang Fuliang y Liu Jian por ser los primeros doctores en Hispánicas titulados por una universidad china (2000).

Como vemos, es cierto que existe una creciente demanda e inquietud por conocer la realidad del español en Asia. Aunque quizás reclamamos aquí que se haya centrado desproporcionadamente en el área China descuidando el resto de países asiáticos, a los que no se les presta la misma atención, probablemente debido al impresionante florecimiento económico, consecuencia, directa o indirecta, de la política de apertura de China. Queremos resaltar también que hemos encontrado una importante cantidad de literatura al uso con respecto al mandarín y el español pero, por el contrario, apenas existen referencias al cantonés y, lo que hay, está en inglés o relacionado con este.

Debemos resaltar igualmente la labor de promoción e impulso de los estudios sobre la enseñanza de ELE sinohablantes que hacen Miguel Blanco Pena, Alberto Sánchez Griñán y Nicolás Arriaga Agrelo desde la plataforma digital SinoELE, portal que acoge proyectos de investigación, artículos, materiales didácticos y una revista académica, entre otros, que facilita la labor de los profesionales del sector.

La labor de promoción del español, de manera multidisciplinar, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y del Instituto

Cervantes es encomiable, ambas instituciones son referentes de primer orden desde hace 15 años, cuando se detecta su primera presencia en China.

Ya desde España, los cursos de metodología de la enseñanza del español para profesores chinos organizados por la AECI y la Universidad Antonio de Nebrija, así como por la Universidad de Jaén, y los acuerdos de colaboración efectuados entre la Universidad de Sevilla y entidades como la Universidad Politécnica de Hong Kong, ponen de manifiesto el auge de la oferta y la demanda referentes a este sector.

En cuanto a los manuales existentes en el mercado hoy en día, aunque cada vez se promueve más la publicación de nuevos materiales y ediciones actualizadas de manuales chinos de español, todavía hay que perfilarlos y mejorarlos para conseguir una adaptación total a las necesidades especiales de este tipo de alumnos, en los diferentes contextos educativos locales y regionales de la diversidad china.

Partiendo de esta realidad, es donde iniciamos nuestra investigación y aportación al tema tratado.

2.2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

El punto de partida de esta investigación ha sido precisamente nuestra propia experiencia, desde el punto de vista fonético-fonológico, con la comunidad sinohablante. Durante el periodo que trabajamos con ellos pudimos comprobar que estos alumnos efectivamente se encontraban con una serie de dificultades fonéticas que afectaban tanto a la percepción como a la producción de la L2.

Tras esta apreciación, decidimos basar esta investigación en dos bloques distintos de informantes. El primer bloque engloba a un grupo de alumnos que estudiaban español en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla (IdI) y con los que pudimos trabajar durante tres meses en situación comunicativa de inmersión lingüística. Nuestra clase estaba compuesta por diez alumnos de origen chino mandarín, de edades comprendidas entre los 18 y 22 años, que asistían a un curso de ELE, nivel A2. El segundo bloque comprende a los alumnos con los que trabajamos durante los seis meses que disfrutamos de una beca de investigación de doctorado en la Universidad Politécnica de Hong Kong. Este grupo consistía en quince alumnos universitarios, de entre 20 y 23 años, que realizaban el primer curso de Español (A1/A2), sin exposición intensiva a la L2 y de origen cantonés. Todos ellos han sido el objeto de nuestra investigación, y es a ellos a quienes debemos la posibilidad de hacer realidad este proyecto.

Para poder desarrollar nuestra investigación, es importante tener en cuenta el perfil concreto que presentan nuestros estudiantes. En este sentido, los integrantes del primer bloque, el de inmersión lingüística, no habían viajado nunca a España (o a otro país hispanohablante) hasta ese momento, mientras que dos de los informantes del segundo bloque lo habían hecho tan solo durante dos semanas para realizar un curso de ELE; el resto no había visitado ningún país de habla hispana. En el caso de los estudiantes del IdI, el motivo por el que habían decidido trasladarse a nuestro país no era otro que desarrollar principalmente la comprensión y la expresión orales. Es posible que la adquisición de dichas destrezas, junto con el aprendizaje del vocabulario y la gramática, haya sido lo más complicado para ellos pues generalmente en su país siguen un método de enseñanza tradicional-

receptiva enfocado en la gramática, por lo que el proceso de adaptación hacia métodos comunicativos les resulta bastante difícil. Están acostumbrados a la memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, y no al esfuerzo individual y a la necesidad de un pensamiento reflexivo e independiente de la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido. En cuanto al segundo grupo, del cuestionario que rellenaron en Hong Kong se concluye que les interesa conocer mejor la cultura de España y Latinoamérica para posteriormente establecer futuras relaciones comerciales.

Una vez delimitadas las características y necesidades de los grupos meta, el siguiente paso fue consultar la literatura al uso para progresar en la optimización de su aprendizaje. Fue en ese momento cuando tomamos conciencia de que la teoría era un fiel reflejo de la realidad por lo que decidimos seguir profundizando en el tema e iniciar nuestra investigación, para comprobar por nosotros mismos esa realidad e ilustrar los fenómenos que teóricamente eran expuestos en los manuales con informantes reales y concretos, en un intento de hacer una demostración práctica de los fenómenos detectados. Así pues, para la realización de este trabajo nos hemos basado no sólo en la literatura existente sobre el tema, sino también en nuestras propias investigaciones a través de la fonética experimental.

Finalmente, queremos resaltar que este periodo de clases nos ha permitido descubrir igualmente que el contexto educativo y cultural del que provienen los estudiantes es un factor importante que hay que tener muy en cuenta ya que también interviene de algún modo en su aprendizaje al unísono con el factor motivacional y afectivo. En el caso de nuestros estudiantes, de origen asiático, este contexto difiere bastante de nuestra realidad. Esta es

la razón por la que decidimos indagar en el contexto educativo, social y lingüístico y así poder dar una respuesta más adecuada a sus necesidades.

3. PLANTEAMIENTOS GENERALES Y METODOLOGÍA

Este trabajo está dividido en dos partes claramente diferenciadas, una teórica y otra empírica. Antes de llevar a cabo el estudio empírico, nos pareció esencial hacer un recorrido por la situación histórico-social y lingüística de China, así como por las características fundamentales de su sistema educativo y los factores que tradicionalmente se había considerado que afectaban al aprendiz sinohablante de lenguas extranjeras en su adquisición. Además, consideramos fundamental analizar ciertos aspectos lingüísticos relacionados con el nivel fonético-fonológico para centrarnos por último en el estudio experimental y así concluir nuestro proyecto con una propuesta curricular *ad hoc* que aportara estrategias y soluciones en el contexto de clase.

Por consiguiente, la base de este trabajo de investigación está proyectada en cuatro grandes bloques temáticos, que van precedidos por una breve introducción, donde se justifica la elección del tema tratado y se exponen los objetivos que se persiguen con su elaboración.

Les sigue una propuesta de currículo para un curso intensivo de ELE en contexto de inmersión lingüística, especialmente diseñado para este tipo de alumnos, para terminar con las conclusiones que se han derivado de su desarrollo, un apéndice bibliográfico y doce anexos que sirven de información complementaria para el lector.

La lengua y la cultura son dos de los aspectos más importantes en la identidad de las sociedades. Enseñar cultura en el aula de ELE significa poner al alcance del alumno una serie de referentes socioculturales (normas, hábitos, contextos sociales, formas lingüísticas con carga cultural...) que son indispensables para la comunicación y la posibilidad de practicar esos comportamientos para evitar malentendidos culturales.

La labor del profesor es ayudar al alumno a comprender las afinidades y diferencias que existen entre su cultura y la L2 como vía de integración en esa nueva sociedad con una actitud de tolerancia y convivencia.

Por esto, el primer capítulo de este proyecto se presenta a modo introductorio para reflejar con brevedad ciertos aspectos generales sobre la cultura china que nos resultan elementales para comprender en cierta forma el porqué del comportamiento de nuestros alumnos, y cómo condicionan tanto su aprendizaje como la adecuación de nuestra respuesta en ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Este bloque nos sirve además para mostrar la relación lingüística, de convergencia o divergencia, entre las lenguas china y española.

Tras esta introducción general pasamos al segundo capítulo donde veremos más detenidamente las características fundamentales del sistema educativo en China y cómo las ideas clásicas han influido (y en cierta forma siguen influyendo) en la aplaudida, aunque rígida, educación de la población. Se pretende cotejar el acceso y la calidad de esta y su irregular distribución a lo largo del país. Esto nos llevará a analizar las características propias tanto del aprendiente sinohablante como el papel que desempeña el profesor en un modelo basado en la repetición y la memoria. Pero además, revisaremos la situación que ocupa nuestro idioma en este país cuya

enseñanza se realiza, principalmente, de modo institucional a través del Ministerio de Cultura y del Instituto Cervantes, y, secundariamente, se promociona también mediante otras plataformas que aquí presentamos. Este bloque lo finalizaremos ofreciendo un análisis de los manuales de ELE más usados para la enseñanza de ELE en China, siempre teniendo en cuenta las tres realidades existentes en el país.

El tercer capítulo, de mayor envergadura, está dedicado a la fundamentación teórica del trabajo. En él hacemos un recorrido por la historia de la lingüística de los siglos XIX - XXI, con objeto de rastrear los orígenes y evolución de los estudios fonético-fonológicos como disciplina científica; por la lingüística contrastiva y la fonética experimental como método de investigación; a continuación, realizamos un estudio global comparativo y/o contrastivo del nivel fónico del español y el chino (mandarín y cantonés), para describir las características generales fonético-fonológicas de las dos lenguas, tanto a nivel segmental como suprasegmental; y, finalmente, revisamos el Marco Común Europeo y el Plan Curricular del Instituto Cervantes para valorar el alcance que tienen en estos los estudios fónicos, y así ver cómo transmitir estos aspectos.

Tras este estudio teórico, pasamos al cuarto capítulo, ya de carácter más práctico e ilustrativo. Para su desarrollo hemos optado por el método experimental, por lo que se han realizado análisis acústicos a una serie de informantes; por un lado, se ha grabado en el Laboratorio de Fonética de la Universidad de Sevilla a once alumnos sinohablantes de nivel A2 de los que hemos extraídos suficientes muestras para el análisis de 6 alumnos, y por otro, en las cabinas de Traducción Simultánea de la Universidad Politécnica de Hong Kong a quince alumnos de nivel A2 de donde se ha

seleccionado el material destinado a este trabajo, de un total de 11 informantes. Nuestra principal intención ha sido comprobar en primera persona y de forma directa las dificultades a las que se tienen que enfrentar estos alumnos a la hora de aprender las características fónicas del español y adquirir un grado de competencia comunicativa aceptable, tanto por parte de los alumnos con lengua materna chino mandarín como los de cantonés.

Por último, tras comprobar que en los manuales de ELE apenas se le da importancia a la pronunciación como fenómeno segmental y aún menos al componente prosódico y los fenómenos suprasegmentales, hemos decidido adjuntar un quinto capítulo con una propuesta de currículo para un curso intensivo de ELE especialmente diseñado por y para este tipo de alumnos tan característico. Para su realización se han tenido en cuenta los perfiles del alumno y del profesor, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos así como los criterios de evaluación y tipología de actividades.

Puesto que se trata de un trabajo no sólo de carácter teórico-práctico sino también experimental (Capítulo IV), los pasos seguidos en su desarrollo coinciden con las pautas marcadas por los especialistas en este tipo de investigaciones, es decir, se parte de la formulación de una hipótesis, del diseño de un corpus, de la selección de unos informantes, y del uso de programas informáticos especializados para realizar los análisis acústicos y obtener unos resultados que valorar e interpretar (cfr. Llisterri 1991:45-51).

Para culminar este trabajo añadimos una sección con la bibliografía utilizada y unos anexos a modo de cierre donde se emplazan, entre otros, los diferentes planes de estudios a tener en cuenta según la zona geográfica, los cuadros comparativos de distintos manuales de ELE, el corpus en el que nos hemos basado para la realización del análisis experimental, los

cuestionarios y/o formularios que entregamos a nuestros informantes para determinar la variación socio-lingüística de estos y, por último, los audios usados como base en el estudio experimental.

4. OBJETIVOS

Nuestro trabajo tiene como principal objetivo sentar las bases teóricas y plantear como hipótesis de trabajo la viabilidad de llevar a cabo un estudio experimental de calado sobre la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español por parte de distintos hablantes sinohablantes. A la hora de mostrar los resultados de nuestra investigación, ilustraremos y, por tanto, describiremos e interpretaremos muestras de algunos los gráficos que hemos obtenido en nuestro análisis. En vez de centrarnos en un único fenómeno *per se* y tratarlo en profundidad, hemos decidido describir *grosso modo* toda la casuística.

En otras palabras, este estudio que planteamos lo concebimos como una toma de conciencia y una constatación de los problemas que afectan a este tipo de alumnos y, para que no carezca de la rigurosidad científica que un estudio de estas características requiere, elegimos el método experimental para tal efecto.

Así pues, profundizamos en el conocimiento del chino mandarín y el cantonés como idiomas, en las dimensiones fónicas del estudio contrastivo chino-español, abordamos de forma exhaustiva el estudio experimental y, gracias a los informantes que tan amablemente se han ofrecido en este estudio, valoramos la posibilidad de buscar la homogeneidad o

heterogeneidad de su origen o procedencia, así como las distintas variables sociolingüísticas.

Dicho esto, resaltamos que lo que pretendemos con el estudio experimental que aquí presentamos es:

- Conocer y acercarnos a la lengua y la cultura de grupo meta investigando previamente sobre el sistema educativo del que provienen, los métodos de enseñanza-aprendizaje a los que están acostumbrados, las características específicas de este grupo y las dificultades y carencias lingüísticas que presentan.
- Constatar que, en efecto, los alumnos sinohablantes que aprenden español, independientemente de su origen materno, tienen grandes dificultades en la percepción y producción de determinados fonemas consonánticos, en concreto, de los oclusivos sordos y sonoros /p - t - k/, /b - d - g/; los fricativos sordos /s/- /θ/ y las laterales y vibrantes /l/, /r/ y /r̄/ y analizar su porqué.
- Verificar si existen diferencias y obstáculos entre los patrones entonativos del español y el chino debido a la interferencia de la L1.
- Que ambos grupos, en distintos contextos lingüísticos, presentan las mismas dificultades y/o carencias, independientemente del lugar de procedencia y lengua de cada uno.

Para esto, precisamos:

- Considerar el distinto origen de las lenguas china y española.
- Hacer un estudio del estado actual sobre la educación del español en China.

- Conocer de cerca a los grupos meta y observar las dificultades o errores más comunes a nivel fónico.
- Valernos de la lingüística contrastiva como herramienta fundamental para conocer las similitudes y diferencias que existen entre ambas lenguas: sugerimos comparar el sistema fonológico del español y del chino, tanto a nivel segmental (sistema vocálico y consonántico) como suprasegmental (entonación y acentuación).
- Comprobar e ilustrar mediante una serie de pruebas fonético-fonológicas, siguiendo el método de la fonética experimental, el grado de percepción y producción por parte de hablantes chinos de los fonemas oclusivos, laterales y vibrantes así como de los patrones entonativos del español.
 - Proponer un curso intensivo compuesto de una serie de actividades cuyo objetivo sea proveer a los estudiantes chinos de nuevas herramientas para optimizar el aprendizaje (especialmente de los aspectos fónicos) del español desde los niveles más iniciales. De esta forma, podrán adaptarse de una manera práctica al sistema de enseñanza al que estarán expuestos en los niveles superiores, tener una base de aprendizaje autónomo y facilitar su relación con los hispanoparlantes de cualquier parte del mundo.

I. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL Y LINGÜÍSTICA DE CHINA

No se puede entender la educación de un país sin tener en cuenta su historia y su cultura. La lengua, la literatura y la cultura en general son los aspectos más importantes en la identidad de los pueblos; es por eso que para aprender una lengua extranjera es sumamente importante conocer también su cultura: *saber quién, qué, cuándo y por qué* (cuestiones políticas, religiosas, educativas, históricas, geográficas, etc.), *saber sobre* (sucesos, acontecimientos y preocupaciones sociales) y *saber cómo* (actúa, habla y se manifiesta esa sociedad).

Justificamos pues estas breves notas que siguen como preludio a próximas anotaciones.

5. UN BREVE APUNTE PARA ENTENDER LA HISTORIA DE CHINA

5.1. La civilización china¹

La civilización china es reconocida como una de las cuatro grandes civilizaciones de la edad antigua, junto con Egipto, India y Babilonia. China no es sólo la nación más poblada² sino también una de las más antiguas del mundo. Entre otros, se han encontrado fósiles de un primate, (*Shu*, el

¹ Datos extraídos de Gernet (1996:5-33)

<http://grandes-civilizaciones-china.blogspot.hk/>, <http://www.china.org.cn/e-gudai/index-1.htm>

² 1.385.255.940 de habitantes, población actualizada a fecha de 18.05.17. Datos según la página consultada <http://countrysmeters.info/es/China>

primer antropeide) que vivió hace 45 millones de años y del primer *Homo erectus* que vivió hace 1,7 millones de años (el hombre de *Yuanmou*).

Los primeros vestigios de civilización china encontrados en las provincias de Sichuan y Hubei datan una antigüedad de entre 7000-8000 años. Parece ser que los chinos se convirtieron en una sociedad patriarcal y los primeros signos de formación de pueblos y ciudades salieron a flote hace 5000 años.

Al igual que ocurrió en Egipto con el Nilo y en Mesopotamia con el Tigris y el Éufrates, la cuna de la civilización china se establece hace unos 5000 años principalmente en el valle del río Amarillo (*Huáng Hé* 黄河) ya que proporcionaba abundante agua y limo fértil para la agricultura. El otro gran río que, junto con el río Amarillo, históricamente ha dividido China en diferentes regiones es el río Yangtsé (*Yángzǐ Jiāng* 长江), ambos nacen en el Tibet y desembocan en el mar Amarillo (*Huáng Hǎi* 黄海).

Desde el comienzo, la organización china estuvo basada principalmente en la pesca y la agricultura aunque de manera posterior se fueron creando industrias como la metalurgia, porcelana y seda, productos que hicieron que los chinos expandieran un comercio excelente hasta el Mediterráneo

La nación que llamamos China³ hoy en día no ha sido nunca una entidad geográficamente estable y el concepto de nación-estado no ha sido importante hasta los tiempos modernos. En vez de “nación”, los chinos más bien se consideran una fusión de gente unida por una cultura común.

³ La etimología del nombre *China* no está muy clara. Algunos dicen que se deriva de la dinastía *Qin* (221-206 a.C.) y otros aseguran que en el s. IV a.C. esta zona se denominaba *Tsinstán* “el país de los tsin”.

Antiguamente se creía que China (*zhōngguó* 中国, así se define literalmente a China, “*el reino del centro*”) era el centro de la civilización y que era natural que la gente que vivía alrededor tuviera que formar parte de la cultura china. Las fronteras de la civilización china fueron expandiéndose dejando de ser un pequeño estado de 6 partes (ss. IX-XI a.C.) para convertirse en el vasto imperio de la dinastía *Yuan* regida por los mongoles (1279-1367).

Aunque no se conocen datos específicos sobre los primeros inicios de la política en china, se sabe que la mayoría de las dinastías que reinaron este territorio utilizaban un sistema semejante a la monarquía absoluta, bajo el poder de un emperador que era reemplazado por un heredero tras su muerte. Existen diversas dinastías que han regido el país a lo largo de los siglos pero la segunda gran dinastía del imperio fue la dinastía Qing (*Qīng Cháo* 清朝, 1644-1912), regida por los *manchúes*. Tanto los *yuanes* como los *manchúes* fueron grupos étnicos que invadieron el país por la frontera norte asimilando a la vez cultura y lengua chinas dejando las propias atrás.

5.2. La sociedad china. De la época Imperial a la actualidad

La estructura social de la civilización china se caracteriza principalmente por la existencia de una gradación y su escrupuloso respeto por las jerarquías que aún perdura hoy en día.

Wright (2001:17-96) describe cómo en la China ancestral, el emperador era considerado de origen divino y por lo tanto estaba en la cúspide de la sociedad. En segundo nivel se ubicaba la aristocracia nobiliaria, la corte, compuesta a su vez por terratenientes y caudillos.

En el nivel tercero se ubicaban los mandarines (funcionarios de confianza del Imperio), que a su vez estaba formado por: gobernadores, jueces, funcionarios policiales, recaudadores de impuestos y supervisores de las labores agrícolas. Los mandarines se preocupaban de la vigilancia agrícola y el buen funcionamiento del regadío.

Los campesinos, que pertenecían a la mayoría de la población, se encontraban en el cuarto nivel. Éstos trabajaban los campos de los terratenientes en condición de arrendatarios.

Finalmente, en el último nivel, estaban los esclavos, prisioneros de guerra.

Un aspecto a tener en cuenta de la política en la civilización china es la burocracia, a la que se le dio mucha importancia dentro del gobierno nacional. Este sistema estaba a cargo de los funcionarios públicos y, con el paso del tiempo, fue generando una rutina monótona que marcó en parte el carácter de los ciudadanos.

En la actualidad, después de más de dos décadas de reformas, parte de la población se ha enriquecido incrementando aún más las diferencias sociales. La clase media, como concepto tal y como lo entendemos en occidente, no existe en China.

En la sociedad china, el género y la edad determinan el estatus, así, el hombre tiene una mejor posición que la mujer al igual que una persona mayor tiene una posición superior que la de un joven. Este hecho se refleja también en el lenguaje: cuando se habla de la familia, tanto de la propia como la de un tercero, los miembros masculinos siempre se mencionan antes que los femeninos: 爸爸 *bàba* 妈妈 *māma* (padre y madre), 哥哥 *gēge* 姐姐 *jiějie* (hermano mayor y hermana mayor), 哥哥 *gēge* 弟弟 *dìdì* 姐姐 *jiějie*

妹妹 *mèimei* (hermano mayor, hermano menor, hermana mayor, hermana menor).

En la patriarcal y tradicional China, la mujer estaba en el último escalafón de la sociedad. Sin embargo, esta posición ha ido mejorando gracias al impacto de la civilización occidental y a la ideología comunista que introdujo una política de liberación de la mujer. Aunque los roles no tienen nada que ver con la China de hace 50 años, aún dista mucho del papel de la mujer occidental ya que los hombres siguen poseyendo el poder en las altas esferas políticas. En las áreas rurales sigue existiendo la discriminación de género en favor del hombre: las chicas se quedan en casa para ayudar mientras los chicos van a estudiar, cuando una mujer se casa es la responsable del cuidado de sus padres y se los lleva a vivir con ella y su marido, etc.

Gao (2010:13) expone que en la literatura de la China clásica se podía ver cómo una esposa se refería a su esposo como “*Yo, tu humilde esclava...*”. Esta discriminación sexual contra la mujer ha quedado impresa incluso en el lenguaje cotidiano: en algunas zonas rurales aún se refieren a la mujer como *nei ren* “la persona dentro de la casa”. Existen caracteres donde se usa el radical⁴ de mujer [女] para referirse despectivamente a la mujer, por ejemplo **esposa** > radical de mujer + escoba: *fù* [妇]; **esclavo**: *nú* [奴], **monstruo, demonio**: *yāo* [妖], **celos**: *dù* [妒]. Una versión de *violación* consiste en un carácter donde aparece un radical de mujer en la parte de arriba y dos radicales de mujer en la parte de abajo.

⁴ Unidad de significado más pequeña que forma parte de un carácter y que se coloca a la izquierda del mismo (Ibíd.:77).

Por otro lado, debido a la gran jerarquización a la que están sometidos, la gente tiene un gran sentido de identidad de grupo en contra de un sentimiento más individualista. Pertenecer al mismo pueblo, al mismo clan o al mismo grupo étnico permite estrechar lazos fuera del entorno habitual lo que se traduce en gestos de amistad como el prestar tierras o dinero.

5.3. SISTEMA POLÍTICO: UN PAÍS, DOS SISTEMAS

China es una República Socialista donde el jefe del Estado es también el presidente del partido Comunista (partido único). Su capital está en Pekín (Beijing). Con los territorios de Hong Kong y Macao, las llamadas S.A.R., existe un trato especial ya que, al haber sido colonias inglesa y portuguesa, respectivamente, su gobierno es democrático y capitalista. Desde el 31 de diciembre de 1997 pasaron a ser parte de la República Popular China tras un acuerdo entre Portugal y Gran Bretaña. Para respetar la economía, la moneda, el sistema de gobierno, la historia y el estilo de vida de estas dos colonias, el gobierno chino tuvo que crear lo que se llama “Un país, dos sistemas”⁵, idea formulada por *Dèng Xiǎopíng* (邓小平) para resolver el asunto de la reunificación de China. Ambas mantienen por tanto su propia autonomía con su propio sistema económico y judicial hasta que sean absorbidas de pleno dominio por China⁶.

⁵ Este régimen especial finalizará en 2047 cuando la soberanía de ambas regiones, muy a su pesar, sea transferida definitivamente a China.

⁶ Mantienen muchas características propias de estados independientes, como su propia moneda, dominio de Internet, prefijo telefónico, bandera, sistema educativo, etc.

Según el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Popular China⁷, este concepto fue formulado en un principio para resolver el problema de Taiwán, teniendo como modelo el acuerdo con Hong Kong y su resolución exitosa que permitió al gobierno chino recuperar su soberanía y mantener la estabilidad y prosperidad de Hong Kong conforme a este novedoso concepto de "un país, dos sistemas". Por ello, se cree que este concepto tan especial servirá para resolver exitosamente los asuntos de Macao y Taiwán y realizar la reunificación total de China. Desde el fin de la Guerra Civil en 1949⁸, la República Popular China sigue reclamando Taiwán, conformada por más de 80 islas e islotes y una importante población de casi 24 millones de habitantes, como parte de la República pero ésta se mantiene como un estado independiente llamado República de China⁹. La política fundamental del gobierno chino sobre la solución del problema de Taiwán, se basa en esta "reunificación pacífica, un país dos sistemas" de la que hablamos y que abarca:

⁷ <http://www.fmprc.gov.cn/>

⁸ La isla fue ocupada por portugueses, holandeses y españoles, ejerciendo finalmente soberanía los japoneses hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando en virtud del tratado de San Francisco, firmado entre los países aliados y Japón, este último renunció a la soberanía de territorios en el Asia insular como Corea, Formosa (Taiwán), Hong Kong, las islas Kuriles, las islas Pescadores, y un conjunto de pequeñas aglomeraciones isleñas a lo largo de este.

Este hecho sirve de justificación para aquellos que defienden la independencia y autodeterminación de Taiwán como nación soberana e independiente.

⁹ Se llama Taiwán a la República de China mientras que el nombre *China* se aplica por lo general a la República Popular de China (también llamada *China Continental*).

1. Una China: En el mundo solo hay una China, Taiwán es una parte inalienable de China y el gobierno central está en Beijing. Este es el requisito indispensable para la solución pacífica del problema de Taiwán.

2. Coexistencia de dos sistemas: Bajo la precondition de una sola China, el sistema socialista en la parte continental y el sistema capitalista en Taiwán coexistirán por largo tiempo y se desarrollarán en conjunto.

3. Alto grado de autonomía: Tras la reunificación, Taiwán se convertirá en una región administrativa especial que gozará de un alto grado de autonomía.

4. Negociación pacífica: Dada la actual situación, el gobierno chino aboga por que antes de lograrse la reunificación, las dos partes promuevan activamente la cooperación económica y los intercambios, conforme al principio de respeto, complementariedad y beneficio mutuos, realicen los contactos directos de comercio, transporte aéreo y marítimo y servicio postal, así como intercambios bidireccionales, con el fin de crear condiciones para la reunificación pacífica del país.

Por todo ello, en este trabajo nos referiremos en diferentes ocasiones a las tres realidades sinohablantes que conocemos: China Continental, Hong-Kong y Taiwán.

5.4. Religión

China tradicionalmente no ha sido un país muy religioso. En la antigüedad convivían el confucionismo, el taoísmo y/o el budismo, considerados más bien filosofías que regían el modo de vida y conducta de los ciudadanos,

existiendo una convivencia en armonía puesto que se consideraban estas tres visiones como distintos modos de llegar a la misma meta: la iluminación del alma.

A diferencia de las religiones occidentales, en la China clásica no se apegaban a ninguna divinidad en especial sino en las fuerzas de la naturaleza. Creían que cada ser vivo tenía un deber en esta tierra y que ya tenía ganado su lugar en el cielo, siempre y cuando cumpliera con dicha “misión” por la que fue enviado. Aun así tenían algunas “deidades” celestes y naturales, como el dios del cielo o el cielo en sí, quienes se adoraban en templos. Estos constituían una parte importante dentro de la sociedad china ya que no solo en los templos se rezaba a deidades, sino que también miles de familias iban a orar por sus antepasados, rito obligatorio para cualquier ciudadano.

Como hemos dicho, esta cultura siempre ha sido tolerante y no rechaza ninguna de las religiones extranjeras o las diversas creencias que puedan coexistir. La China actual es un país multi-religioso, y como principales religiones de culto cuenta con: [el budismo](#)¹⁰, [el taoísmo](#)¹¹ el catolicismo, el cristianismo¹², y el islamismo (el Islam se extendió desde los países árabes

¹⁰ El budismo se extendió desde la India a China hace unos 2000 años. El budismo chino se puede clasificar, de acuerdo a las lenguas, en tres comunidades: mandarín, tibetano y balinés, donde la mayoría de los creyentes budistas mandarín son chinos Han (Hàn 汉).

¹¹ El taoísmo es oriundo del país y cuenta con una historia de más de 1700 años; su fundador fue Lao-Tse (Lǎozǐ 老子, literalmente “viejo maestro”) y sus doctrinas se basan en sus escritos y la enseñanza tao. Como religión politeísta es todavía muy influyente en las zonas rurales habitadas también por chinos Han.

¹² El catolicismo y otras formas de cristianismo fueron introducidos en China en 635 por un misionero de la secta nestoriana que llegó de Persia, aunque se implantó con más fuerza en 1840 después de la Guerra del Opio entre China y Gran Bretaña. Después de la

hace más de 1300 años. Actualmente cuenta con más de 14 millones de creyentes entre los grupos étnicos *huí*, *yugur*, *kazajo*, *ozbek*, *tayikos*, *tártaros*, *kirgiz*, *sala dongxiang* y *banan* que viven principalmente en el noroeste de China, en las provincias de Xinjiang, Ningxia, Qinghai y Ganxu).

5.5. Arte

Los chinos han contribuido con grandes aportes a las artes, tanto en la arquitectura, la pintura, la literatura, la escritura y los textiles.

El arte de la arquitectura surgió con la dinastía Zhou (*Zhōu* 周, 1050–256 a. C), la que debía cumplir dos funciones fundamentales: la belleza y/o estética y la funcionalidad.

Los hogares debían ser siempre estilizados, contando con jardines, lagunas y delicados detalles en las cerámicas y estampados de paredes.

Las peculiares características de la arquitectura china son parte de la brillante cultura del país. Junto con la occidental y la islámica son los tres sistemas arquitectónicos del mundo.

El chino es el único sistema arquitectónico cuyas estructuras son principalmente de madera, lo que es un reflejo de la ética del país, su criterio estético y el valor que da a la naturaleza. Son construcciones que se basan en profundas tradiciones culturales que se caracteriza porque en

fundación de la Nueva China (1949), las comunidades católicas y cristianas se independizaron y adquirieron autonomía administrativa. Hoy en día hay más de 3,3 millones de católicos y casi 5 millones de protestantes.

ella destaca la ideología de la superioridad del poder imperial y el compacto sistema de clases¹³.

La planificación de los palacios y las capitales logró el mayor de los éxitos y en ellos se distingue la atención que se presta a la belleza de los conjuntos arquitectónicos: generalmente se utiliza una distribución a base de patios situados de manera simétrica respecto a un eje central respetando la armonía con la naturaleza para lograr una belleza neutral, modesta, implícita y profunda.

El desarrollo de las arquitecturas antiguas de China experimentó tres momentos de apogeo durante las dinastías Qin¹⁴ (*Qín* 秦朝, 221-206 a. C) y Han (*Hàn* 汉, 206 a.C.-220 d.C.), Sui (*Suì* 隋朝, 581-618) y Tang (*Táng Cháo* 唐朝, 618-907), Ming (*Dà Míng* 大明, 1368-1644) y Qing (*Qīng Cháo* 清朝, 1644-1912), respectivamente, (aunque las construcciones de la etnia *Hàn* y de otras minorías étnicas se reparten igualmente por todo el país). En estos tres períodos surgieron numerosas construcciones representativas, como palacios, mausoleos y tumbas, y obras de defensa e hidráulicas. Sus formas y la elección de materiales trascendieron a épocas posteriores.

A lo largo de la Historia, la arquitectura china se ha visto influenciada por las técnicas y el carácter artístico de las arquitecturas de diferentes naciones como Japón, Corea del Norte, Vietnam o Mongolia. Hoy, no sólo mantiene su estilo tradicional, sino que también absorbe y desarrolla las características artísticas occidentales. Dentro de las obras arquitectónicas

¹³ Datos extraídos de www.cri.cn

¹⁴ Este nombre puede ser uno de los posibles orígenes de la palabra China.

que más destacan están las Pagodas (construcciones de varios pisos con techos superpuestos, uno sobre otro), la Gran Muralla China (levantada con el propósito de defender a la nación de la invasión de los nómadas xiongnu (*xiongnú* 匈奴) de Mongolia y Manchuria y que, debido a su longitud y altura, puede verse desde el espacio) y el Ejército de Terracota (figuras de soldados y caballos a tamaño real hechos de terracota, contruidos bajo el mandato del autoproclamado primer Emperador de China, de la dinastía Qin. Al enterrarlos se creía que el Emperador seguiría teniendo tropas bajo su mando, aún después de muerto.)

Como curiosidad del significativo aporte que esta gran civilización ha ofrecido al mundo, Greenberger (2006:14-27) destaca la aparición durante la edad antigua de cuatro de los inventos más importantes que han contribuido al desarrollo económico y cultural de la humanidad: el papel, la imprenta¹⁵, la pólvora y la brújula. Quizás deberíamos añadir otras contribuciones no menos importantes como el reloj, la ballesta, la carretilla, la cometa, el ábaco, el té, la sombrilla, los estribos, la porcelana y la seda, entre muchos otros¹⁶.

¹⁵ Antes de la invención de la imprenta se usaban libros copiados a mano. En la dinastía Tang (618—907 d. C.) se inventó la xilografía, método que consiste en grabar la escritura en una plancha de madera que se embadurna de tinta y se aplica al papel. Durante la dinastía Song (960-1279), Pi Sheng (*Bì Shēng* 毕昇, 990-1051) inventó en el s. XI (entre 1041 y 1048) la imprenta con sellos de tipos móviles hechos de arcilla que podían reemplazarse en la impresión de otros libros una vez terminada la primera tirada. Esta imprenta es la precursora de la de tipos de plomo que vino más tarde.

¹⁶ La seda fue descubierta por la esposa del Emperador Amarillo tras criar gusanos de seda. Gracias a este descubrimiento se produjeron las primeras prendas de ropa que permitieron a la gente dejar de vestirse con pieles de animales y hojas. Al principio comenzó como una necesidad básica, para luego transformarse en un sofisticado y exclusivo arte, restringido únicamente al Emperador y a sus allegados. Basada en la sericultura, la seda

5.6. Medicina Tradicional¹⁷

No podemos obviar los aportes de la medicina tradicional china cuya base fundamental se forja con la etnia Han. Su origen se halla en la misma área del nacimiento y desarrollo de la Nación China: la cuenca del Río Amarillo. Para llegar a ser lo que es hoy, una ciencia con sus principios y sus métodos propios tuvo que pasar por una evolución de siglos, prosperando en unas dinastías imperiales, estancándose en otras, y en otras diversificándose en escuelas.

Ya encontramos alusión al respecto en los rasgos primitivos de la escritura china: grabados en huesos de animales o en caparazones de tortuga [dinastía Shang (*Shāng* 商, 1766–1122 a.C.)] hace más de 3000 años se aprecian anotaciones sobre la medicina, la asistencia médica y la sanidad pública, incluso se hace referencia a más de 10 tipos de enfermedades. Por otro lado, se sabe que, a partir de la dinastía Zhou, comenzó a utilizarse varias formas de terapias, como la acupuntura, los masajes terapéuticos, la preparación de pócimas con plantas y otras sustancias medicinales, se hacían operaciones y se usaban los métodos fundamentales del diagnóstico: la observación, la auscultación, el olfateo, el interrogatorio, el pulso, etc.

La clave radica en conocer los elementos reguladores del organismo, los factores que lo desestabilizan y el principio de que el organismo está surcado por canales por donde circula la energía vital en forma de una

se convirtió en uno de los tesoros más exquisitos de aquella época, manteniendo o incluso aumentando su valor hasta nuestros días.

¹⁷ Datos extraídos de www.cri.cn

corriente que concentra dos fuerzas contrarias: la positiva y la negativa. Siguiendo estos conceptos, en la medicina tradicional china resultan imprescindibles los conceptos del *yin* y el *yang*¹⁸ (*yīnyáng* 阴阳, “oscuro y brillante”), el *yunqi*¹⁹ (*yùnnqí* 运气, “bien y mal”), los tipos de pulso (28 tipos de pulsos llamados *mai* que permiten discernir los cambios patológicos mediante las variaciones del pulso) y los canales de energía (12 canales principales que reciben nombre de acuerdo al sitio por donde circulan, relacionados con los órganos).²⁰

Hasta el siglo XIV, durante el reinado de la dinastía Ming, no se introduce la medicina occidental y es entonces cuando se plantea la integración de las dos grandes escuelas de medicina del mundo que persiste en la actualidad.

La medicina tradicional china, como potencial fuente económica, ha adquirido un importante rol en el desarrollo socioeconómico del país recuperando su privilegiada posición en la cultura de la civilización moderna. El gobierno y la sociedad han entendido que la tradición ancestral ha

¹⁸ El *yin* y el *yang* son conceptos que pertenecen a la antigua filosofía china, según la cual, las leyes del universo se regían por este principio dialéctico de la lucha de contrarios. La medicina tradicional china utiliza esta contradicción dialéctica del yin y del yang para exponer las relaciones entre lo de arriba y lo de abajo del organismo, entre lo interior y lo exterior, entre la vida y los eslabones con la naturaleza y el medio social, etc. Este equilibrio mantiene y asegura el funcionamiento orgánico, su desequilibrio y perturbación producen la enfermedad.

¹⁹ De acuerdo a lo que Zhou (2014:46) apunta en su obra, se refiere a la disciplina de la medicina tradicional china que explica las influencias benéficas y maléficas de la astronomía, la meteorología y los cambios del clima sobre el organismo; ello conlleva la interacción de los 5 elementos o movimientos: el agua, el fuego, la madera, los metales y la tierra.

²⁰ Para más información, véase Jaramillo y Ming (2015) y <http://www.tcmclinic.es/escuela-medicina-china/diagnostico-chino-por-el-pulso/#.WH-4NGd0yUk>

regresado definitivamente para, junto al desarrollo de la tecnología moderna, servir al mundo contemporáneo, por ello se promociona la innovación de este tipo de medicina como vehículo de ayuda al pueblo y para cubrir todos los servicios y áreas médicas.

6. LA ESCRITURA

Otro de los aspectos más característicos en la idiosincrasia de esta cultura milenaria es la escritura [“chino escrito” *zhōngwén* (中文) vs “chino hablado” *hànyǔ* (汉语)], debido no solo a su valor como canal de difusión, sino como parte de su repertorio artístico. Con signos compuestos básicamente por elegantes y refinadas curvas, la caligrafía china es, en gran parte, considerada más como un arte abstracto, lleno de armonía y ritmo. Gómez y Bello (2011:2) ponen de manifiesto la gran importancia de la escritura china relatando la llegada de los misioneros europeos que llegaron a China a partir del s. XVI y cómo estos se sorprendieron del valor que se le concedía al arte de la escritura, la caligrafía y la literatura. Como vemos en Martín Ríos (2002:26-28), fueron los misioneros de la Compañía de Jesús quienes mantuvieron importantes intercambios culturales durante dos siglos con la China imperial. El italiano Matteo Ricci (1522-1610)²¹ junto a otros misioneros europeos con una vasta formación cultural en diversos campos de pensamiento, una vez aprendida la lengua y la escritura, se convirtieron

²¹ Matteo Ricci es considerado uno de los primeros padres de la sinología. Aprendió chino en Macao y vivió en Pekín y Cantón. Dedicó gran parte de su vida al estudio del confucianismo y a la traducción de los libros de Confucio al latín.

en transmisores del saber occidental entre los eruditos de la corte imperial, donde ocuparon altos cargos de funcionarios²².

El lenguaje escrito es normalmente más preciso y coherente que el oral. En mandarín, la diferencia entre hablar y escribir se refleja en el hecho de que al hablar se usan más palabras que consisten en dos sílabas que en la forma escrita. Muy a menudo, las sílabas de las palabras bisílabas significan lo mismo (*māma* 妈, mamá; *bāba* 爸, papá; *gēge* 哥, hermano mayor; *dìdi* 弟, hermano pequeño; etc.) pero esta repetición no se considera redundancia ya que es necesario para la comprensión. En la escritura, sin embargo, no se requiere esta redundancia ya que el lector controla la lectura.

En mandarín, el estilo caligráfico se llama *shūmian yǔ* (lenguaje de los libros) y el oral o coloquial se llama *kǒutou yǔ* (lenguaje de la boca). El grado de diferencia entre ambos difiere según la persona y la ocasión. Sin embargo, hasta la China premoderna, final del s. XIX, la diferencia no radicaba en el estilo sino que existían dos lenguajes diferentes, el literario y el oral. El último ha evolucionado tanto que difiere no solo de una zona geográfica a la otra sino también de un periodo de la historia a otro.

La diversidad de las lenguas chinas ha sido reconocida como un problema a lo largo de la historia. Ya durante la dinastía Qin se impuso un sistema estándar de caracteres escritos que pudiera utilizarse a lo largo de la nación y consolidar el poder central del gobierno a la misma vez.

²² Por ejemplo, el jesuita español Diego de Pantoja se instaló también en Macao y, como otros misioneros, después de aprender la lengua escribió varios libros en chino que aún se conservan en la biblioteca de Pekín.

Tal ha sido la importancia de la escritura y lengua chinas a lo largo de la historia que aún se denota su fuerte influencia en la lengua y cultura (no solo a través de su sistema de escritura, también por la filosofía confucianista) sobre varios países asiáticos como Corea, Vietnam y Japón donde en el pasado se utilizó el chino como lengua de cultura, hecho que justifica la presencia de términos con raíz china en sus respectivas lenguas.

6.1. Cangjie (*Cāng Jié* 仓颉, c. 2650 a.C.)

Históricamente, el sistema de escritura chino cuenta con más de 3000 años de antigüedad, es de origen logográfico²³ y consta de miles de símbolos gráficos a los que llamamos “caracteres” (*hànzì* 汉字). El *Diccionario Kāngxī* de 1716 recoge 47000 caracteres diferentes (hay otros diccionarios que recogen hasta 55000), de los que unos 8000-10000 son utilizados en la lengua culta aunque en la vida cotidiana los caracteres más comunes y más usados son solo unos 3000²⁴.

Dong (2014:171) narra que, de acuerdo con ciertas leyendas de la mitología Taoísta, Cangjie, el Ministro e historiador oficial²⁵ del mítico

²³ Un logograma es un signo escrito que representa por sí solo una idea o un concepto con significado pleno dentro de una lengua. De acuerdo a su definición lingüística, es la unidad mínima de un sistema de escritura que por sí sola representa una palabra, lexema o morfema.

²⁴ Un ciudadano chino culto conoce alrededor de 8000 caracteres, sin embargo, los estudios demuestran que, para poder tener un conocimiento razonable de la lengua china, solo es necesario conocer entre 2500 y 3000 caracteres, lo suficiente para leer algún tipo de prensa escrita con facilidad.

²⁵ La leyenda le atribuye a este héroe cultural cuatro ojos con dos pupilas en cada uno como símbolo de inteligencia.

Emperador Amarillo (*Huáng Di* 黃帝, 2698-2598 a.C.)], fue el creador del sistema de escritura mediante caracteres. Antes de la aparición de estos pictogramas, los registros se guardaban mediante un sistema de cuentas (nudos en cuerdas) que no parecía satisfacer las necesidades exigidas en su propósito inicial, por lo que el emperador le encargó un nuevo sistema a Cangjie. Entre las distintas teorías o leyendas atribuibles a este, se encuentran estas dos más extendidas: la primera relata cómo el historiador un día vio cómo un pixiu (*píxiū* 貔貅, león alado, ser mitológico que evita los malos espíritus) dejaba caer de su pico un animal extraño dejando impresa en el suelo una huella reconocible. Esto lo inspiró entonces para idear un listado completo de caracteres basado en características concretas de ciertos animales y fenómenos naturales creando de esta forma un nuevo sistema de escritura; la segunda teoría, sin embargo, afirma que inventó el sistema de escritura después de estar meditando como ermitaño en el desierto de la zona del condado de Baishui (*Báishuǐ Xiàn* 白水县, en la provincia de Shaanxi (*Shānxī Shěng*, 陕西省).

6.2. Los huesos oraculares

Dejando atrás las leyendas, podemos asegurar que la escritura china es la más antigua de todas las vigentes en el mundo. Los primeros signos escritos que mantienen una semejanza con los caracteres chinos son las inscripciones dibujadas en las cerámicas rojas de Yangshuo, por lo que, según muchos expertos, parece ser que los caracteres precursores a estos se originaron en la proto-escritura de la cultura neolítica china (7000-5000 a.C.). Aunque hasta el momento, según los hallazgos arqueológicos, los

primeros vestigios de escritura china nos retrotraen hasta la dinastía Shang (c. 1300 a.C.).

En 1899, *Wáng Yiróng* (王懿荣), anticuario y filólogo, descubrió casualmente²⁶ unos caracteres grabados sobre escápulas de bovinos y caparazones de tortugas que parece ser la forma de escritura china más antigua. El verdadero comienzo de la escritura en Asia oriental se encuentra en las inscripciones en estos huesos que servían como oráculo (se usaban con fines adivinatorios para predecir batallas, el clima, etc.) por lo que se conocen como “inscripciones sobre huesos oraculares” [*guī jiǎ shòu gǔ* (龟甲兽骨)]. Gracias a estas inscripciones se ha podido conocer interesantes detalles sobre la vida cotidiana e información acerca de los eventos políticos así como sobre las prácticas religiosas de chamanes y reyes de la Dinastía Shang que gobernó China central²⁷.

²⁶ Descubrimiento fortuito debido a unas dolencias que se estaba tratando con un remedio natural que se suponía huesos ancestrales de dragón en polvo (en esa época era como tomar paracetamol hoy en día). Consiguió uno de esos huesos para su dolencia pero no estaba desmenuzado y al observarlo descubrió unas inscripciones que le resultaron llamativas. A partir de ese primer encuentro casual, se dedicó a buscar ejemplares de huesos oraculares hasta reunir más de 1500 aunque no encontró el lugar de donde procedían. En 1908, el filólogo Luo Zhengyu (*Lo Chen-yü* (罗振玉) encontró miles de esos huesos en Henán (*Hénán* 河南), concretamente en la ciudad de Anyang (*Ānyáng* 安阳市) en el centro de China. Entre 1928 y 1937 se realizaron una serie de excavaciones arqueológicas oficiales dirigidas por Li Ji (李濟, 1896-1979), considerado el padre de la arqueología china, donde descubrieron veinte mil piezas.

²⁷ Casi un siglo después, en 1988, se encontró en Damaidi (大麦地), al noroeste de China, un yacimiento paleolítico con miles de petroglifos entre los que yacen unos 2000 símbolos que podrían estar relacionados con esos “huesos oraculares”.



Fig. 2a: Inscripciones en caparazón de tortuga.²⁸

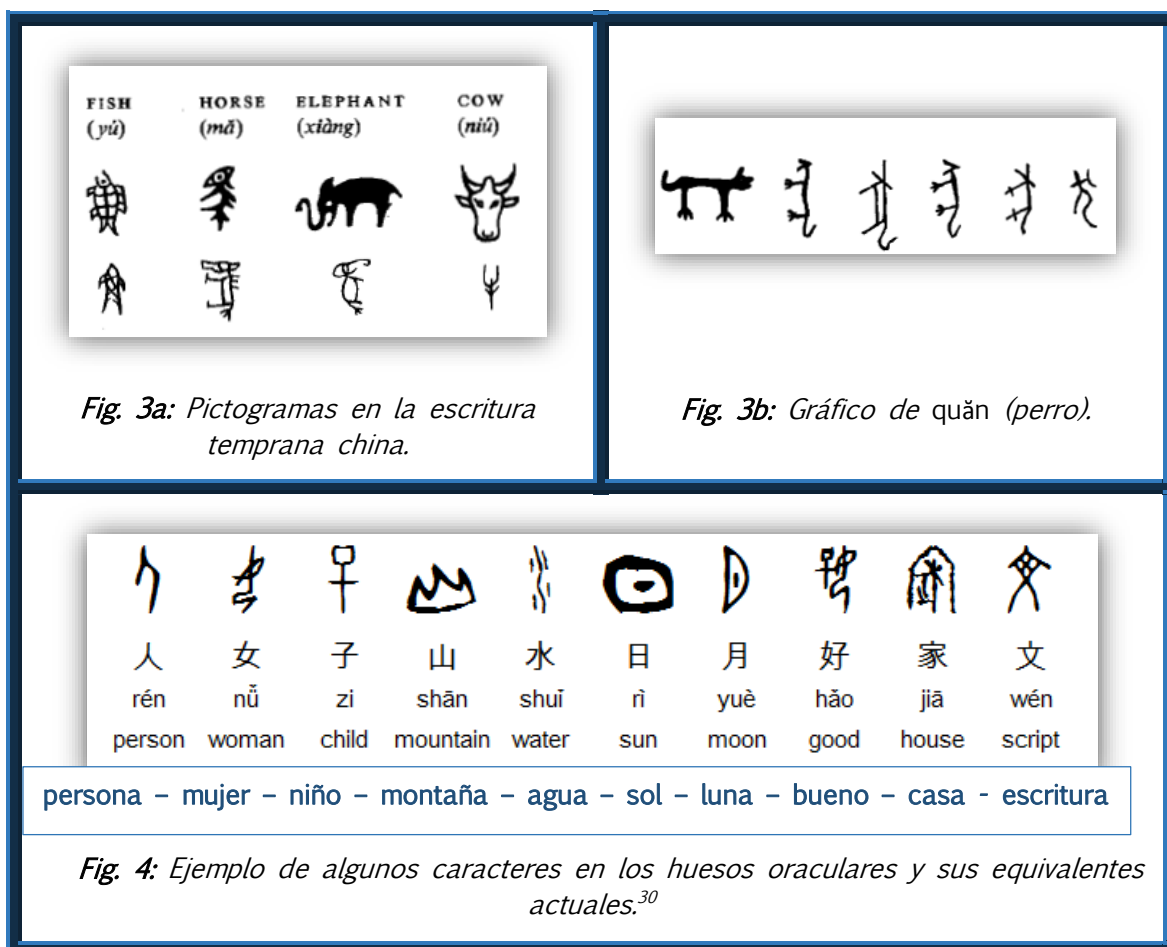


Fig. 2b: Inscripciones en hueso de buey.²⁹

Norman (1988:58-59) confirma esta teoría y afirma que los primeros indicios de escritura (escritura *jǐǎ gǔ* 甲骨, “huesos oraculares”) tuvo un origen pictográfico, es decir, se crearon en base a unos simples gráficos o sinogramas que dibujaban imitando los objetos que designaban (ver figuras 3a y 3b), gráficos que fueron simplificándose y estilizándose progresivamente, perdiéndose en este proceso la imagen original. Se han encontrado alrededor de 400 mil piezas de fragmentos con inscripciones en caparazones de tortuga y huesos de animales en donde se han podido descubrir entre 4700 y 5000 caracteres individuales.

²⁸ Revista Instituto Confucio. Número 25. Volumen 4, p. 68.

²⁹ <http://archaeology.about.com/od/otermes/g/oraclebones.htm>



Este proceso de transformación sufrida por los caracteres a lo largo de estos 3000 años se corresponde a diversos estilos históricos o etapas (ibídem:69-73) por los que los caracteres y sus trazos han ido evolucionando en el transcurso de la historia para hacerse más estilizados (evolución que se vislumbra especialmente en la transición de la escritura de hueso oracular a la escritura de sellos y de la escritura clerical de la dinastía Han):

6.3. Estilos de escritura históricos

³⁰ <http://www.omniglot.com/chinese/written.htm>

Ya hemos visto que las primeras manifestaciones de escritura china se realizaron directamente sobre hueso, piedra o bronce, como detallamos a continuación:

1. Escritura de oráculos sobre hueso³¹ [*jiǎgǔwén* 甲骨文] / Dinastía Shang (1766–1122 a.C.)

Constituyen los primeros vestigios de la escritura china y, como hemos mencionado anteriormente, se trata de inscripciones talladas sobre caparazones de tortuga o huesos de res y ciervo (en su mayoría escápulas).

Estos servían para cultos religiosos y practicar la adivinación en un proceso que implicaba escribir una pregunta con un cuchillo de bronce sobre una pieza de hueso, después se calentaba el hueso y por último, se estudiaban las grietas producidas para adivinar las respuestas, sobre todo sobre caza, guerras, ceremonias o meteorología.

En este estadio, los logogramas se escribían cada uno dentro de un cuadro imaginario, de derecha a izquierda, de arriba abajo y en líneas verticales, algunos de ellos con un alto grado de abstracción.

2. Escritura sobre bronce³² [*jīnwén* 金文] / Dinastía Zhou (1050-256 a.C.)

Los casi mil años en los que reinó la dinastía Zhou se considera la Edad de Oro de la cultura china ya que se gestarían entonces las obras clásicas que difundiría el personaje con mayor influencia en la historia de China: Confucio³³ (Sánchez Griñán 2008:17).

³¹ *Oracle bones* en la figura 6.

³² *Bronze* en la figura 6.

³³ Véase § 8.1.1.

Esta escritura encontrada en esta etapa corresponde a los caracteres como eran grabados directamente en piedra o bronce pero se trata de textos más largos, de representación más ordenada y regular que las inscripciones encontradas sobre los huesos oraculares. Se encontraron tallados en recipientes, utensilios hogareños, armas, instrumentos musicales, etc., para llegar a ser la principal fuente de estudio etimológico de las lenguas escritas durante este periodo.

A partir de estas dos manifestaciones originales, los caracteres se pueden trazar de acuerdo a cinco etapas o estilos pictóricos:

3. Escritura de sello [*zhuànshū* 篆书] / Dinastías Qin y Han (221-206 a.C.)

Es el más antiguo de los estilos y corresponde a una adaptación y perfeccionamiento de los caracteres tal y como eran grabados en bronce o en piedra. Fue usada para hacer grabados decorativos y en la dinastía Han también para usarla en los sellos (de ahí su nombre), aunque la variante del estado de Qin se convirtió en la escritura estándar.

Hay que detallar que existen dos tipos de estilo de sello:

- Escritura de gran sello [*dàzhuàn* 大篆]³⁴:

El desmembramiento político en pequeños señoríos en pugna constante proporcionó diversas variantes de un mismo carácter. Esta situación dio lugar en el año 800 a.C. al primer intento oficial de reforma de la escritura.

Este estilo de escritura a trazo es, por tanto, el más antiguo aún en uso, pero la mayoría de la gente no puede leer este tipo de escritura por lo que solo acceden a ella los historiadores y estudiosos de la escritura.

³⁴ O *great seal*

- Escritura de pequeño sello [*xiǎozhuàn* 小篆]³⁵:

Tras la reunificación de China (221 a.C), el primer emperador de China promovió una serie de reformas legislativas dirigidas a unificar, entre otros aspectos, la escritura, recogida en una lista llamada “La lista de Cangjie”, que contenía 3.300 caracteres y constituyó este modelo de escritura.

Es, así, tanto estandarización como perfeccionamiento del gran sello que normalmente es trazado con pincel o grabado sobre los sellos.

Podemos leer en Sánchez Griñán (2008:19) un detalle muy significativo de este periodo y de cómo el emperador Qin, con su pensamiento anticonfuciano, llega a erigirse como “el primer unificador lingüístico”:

Cuando el emperador Qin llega al poder tras haber conquistado los reinos vecinos, decide, además de quemar numerosos libros en tiras de bambú con el propósito de acabar con el confucionismo e iniciar la Historia con él, simplificar una gran cantidad de caracteres oficiales. Se trata del primer unificador lingüístico de la historia de China.

Vemos la diferencia entre ambos en la siguiente figura y de cómo los trazos evolucionaron hacia la estilización y uniformidad:

³⁵ *Small seal* en la figura 6.



Fig. 5: Comparación entre escritura de gran sello (大篆) y de pequeño sello (小篆)³⁶

4. Escritura de los escribas³⁷ [*lìshū* 隶书]³⁸ / (dinastías Qin y Han 221-206 a.C)

El estilo de sello resultó de gran utilidad pero los caracteres eran complejos y poco regulares, lo que resultaba tedioso y poco práctico, por lo que se creó³⁹ un estilo de trazado más simple acorde con las nuevas necesidades administrativas.

³⁶ <http://espanol.china.com/culture/lengua/1576/20140220/37940.html>

³⁷ *Clerical* en la figura 6. En la antigua China, al igual que en el resto de las antiguas culturas, los escribas eran los conocedores de las letras que pertenecían a una pequeña casta por la que heredaban el cargo que otorgaba el emperador. Se encargaban de la redacción e interpretación de los escritos sagrados así como de conservar documentos como archiveros oficiales. Este sistema de monopolio escribano duro en China hasta el siglo III a.C. cuando aparecieron los escritores particulares y se desintegró el sistema de historiadores oficiales.

³⁸ Los descubrimientos arqueológicos confirman que este es el estilo utilizado entonces para la “reproducción” de prácticamente todos los textos que se escriben en esa época y los que han sido transmitidos de épocas anteriores. Asimismo, los exámenes oficiales, basados en el conocimiento de los “Cinco Clásicos” (ver § 8.1.1.), exigen ya el conocimiento y dominio de dicho estilo de escritura (Alfárez 2004:41).

³⁹ Chéng Miǎo, el director de prisión bajo la dinastía Qin, creó un nuevo sistema para sus funcionarios (escribas), de ahí el nombre de esta caligrafía.

Mientras la escritura de sello se utilizaba para los documentos oficiales, en el ámbito privado era habitual la de los escribas ya que contaba con trazos menos laboriosos. Este estilo perduró entre los siglos I y III hasta que fue sustituido por el siguiente estilo (regular).

Hoy en día este estilo sigue vigente aunque su uso está reservado al ámbito estético, principalmente con la finalidad de dar una imagen de dignidad y formalidad a los textos o composiciones artísticas.

5. Escritura regular⁴⁰ [*kǎishū* 楷书]:

Este estilo empezó a tomar forma a fines de la dinastía Han, a lo largo del siglo III de nuestra era. Supuso un paso más hacia la estandarización y regulación de los caracteres, mejorando el estilo de los escribas de acuerdo a las necesidades del poder centralizado pero con la imposición de unas reglas estrictas en cuanto al orden en el que se debía escribir los trazos que componen cada elemento del carácter.

Los caracteres chinos que más se usan hoy en día en Asia Oriental están basados en este estilo de escritura.

6. Escritura corriente⁴¹ [*xíngshū* 行书]:

Nacido también bajo la hegemonía Han, este tipo de escritura surgió como simplificación del trazo regular y se transformó en una grafía casi cursiva realizada de un solo trazo (sin levantar el pincel del papel), trazos

⁴⁰ *Regular* en figura 6.

⁴¹ *Running* en figura 6.

que en este tipo de escritura son más simples y directos. Este es el estilo más utilizado actualmente en los manuscritos de la vida cotidiana.

7. Escritura de hierba o cursiva⁴² [cǎoshū 草书]:

Este tipo de escritura se fue modificando aún bajo la hegemonía Han en el siglo II de nuestra era. Es un estilo caligráfico más fluido, con caracteres abreviados y reducidos pero de manera bastante sorprendente pues parecen deformados. Está reservado a usos efímeros de calígrafos y eruditos, con maestría en la técnica, ya que no son fácilmente reconocibles al ojo profano.

En la siguiente figura vemos algunos ejemplos (perro – ojo – niño – agua) que propone Dong (2014:174) para vislumbrar comparativamente cómo estos pictogramas de la caligrafía tradicional china pueden ser trazados a partir de estos estilos:

Word	quǎn “dog”	mù “eye”	zǐ “child”	shuǐ “water”
Oracle bone				
Bronze				
Small seal				
Clerical				
Regular				
Running				
Cursive				

Fig. 6: Evolución histórica de algunos caracteres chinos.

⁴² *Cursive* en figura 6.

Esta forma de escritura podía representar conceptos simples, realidades tangibles pero no podía abarcar todo el léxico de la lengua ni representar realidades abstractas con pictogramas, ¿qué dibujo se podría usar para identificar conceptos como “respirar”, “futuro”, “alegría”, “esperanza”, etc.? La escritura entonces tuvo que evolucionar de manera que pudiese expresar todos los elementos del habla.

Para solucionar este problema, comenzaron a crear representaciones más abstractas o ideogramas. También se crearon otros caracteres que sumaran significados de dos o más pictogramas/ideogramas que, en combinación con los existentes, facilitaban la creación de nuevos conceptos o añadían un matiz a los originales.



*Fig. 7: Diferencia entre pictogramas e ideogramas.*⁴³

Además, teniendo en cuenta que la principal característica de una escritura desarrollada es que intenta reflejar fielmente los elementos de una

⁴³ <http://www.linguasport.com/languages/alphabets/Chinese.htm>

lengua hablada, con el propósito de plasmar por escrito los sonidos del habla se tuvo que idear nuevos caracteres pictofonéticos o fonogramas que además aportaran una parte fonética. Estos fonogramas son caracteres compuestos por una parte semántica (que *grosso modo* indica el campo semántico al que pertenece el carácter) y un elemento fonético (que proporciona una pronunciación aproximada del mismo). Por último, muchos caracteres se crearon derivados de otros por su pronunciación parecida, mientras otros se han gramaticalizado y han perdido su significado original dando lugar a nuevas palabras.

En la actualidad solo un 4% de los caracteres proceden directamente de pictogramas e ideogramas, mientras que la mayoría son fonogramas. La escritura china tiende a ser eminentemente fonética, con un añadido valor simbólico por sus miles de años de historia. Hay que tener cuidado y no hablar de pictogramas chinos, sino de caracteres chinos, sinogramas o hanzi (*hànzì* 汉字).⁴⁴

No obstante, a pesar de esta evolución en el tiempo, todos mantienen los principios gramaticales y el sistema de escritura caracterizado por la combinación fonética, morfológica y semántica, de tal forma que ha influido profundamente en la mentalidad, la filosofía y los valores estéticos de la civilización china.

6.4. Estructura y clasificación de los sinogramas

⁴⁴ Información tomada de <https://www.magiasiatika.com/la-escritura-china/>

Es importante aclarar que los caracteres se construyen a partir de unas unidades elementales o segmentos gráficos llamadas *trazos* (*bǐhuà* 笔画), de líneas rectas y angulosas, donde la curva es poco frecuente. Es muy importante aprender a escribirlos correctamente, no solo consiste en reproducirlo, sino que es imprescindible saber el número exacto de trazos para identificarlos y memorizar la posición de los elementos (arriba-abajo, derecha-izquierda), así como el orden determinado en que se escriben, según unas reglas generales que ayuda a mecanizar la escritura y, además, facilita su memorización y lectura.

Los caracteres chinos son cuadrados con límites imaginarios en sus cuatro lados. Pueden ser simples (se integran en un elemento y tienen centro de gravedad) y compuestos (son muy variados y también tienen centro de gravedad).

Un carácter de pocos trazos debe escribirse con líneas más gruesas y fuertes para que los trazos se correspondan entre ellos, y un carácter con numerosos trazos debe tenerlos más finos, compactos y bien proporcionados.

Existen alrededor de 30 trazos (todos poseen un nombre propio) pero son 12 los trazos básicos, según vemos en el siguiente cuadro:

TRAZOS BÁSICOS DE LOS SINOGRAMAS			
TRAZO	DIRECCIÓN	NOMBRE	EJEMPLO
丶	↘	diǎn	主
一	→	héng	大
丨	↓	shù	十
丿	↙	piě	八
㇏	↘	nà	人
㇏	↗	tí	地
㇏	↗	hénggōu	你
丨	↓	shùgōu	小
㇏	↘	wāngōu	了
㇏	↘	xiégōu	我
㇏	↘	héngzhé	口
㇏	↘	shùzhé	山

Fig. 8: Los doce trazos básicos de la caligrafía china⁴⁵

De estos 12 trazos, en realidad 8 son los fundamentales y los que genralmente se utilizan con mayor frecuencia, según se aprecia a continuación en el carácter *yǒng* (永, “siempre”):

⁴⁵ <http://www.linguasport.com/languages/alphabets/Chinese.htm>

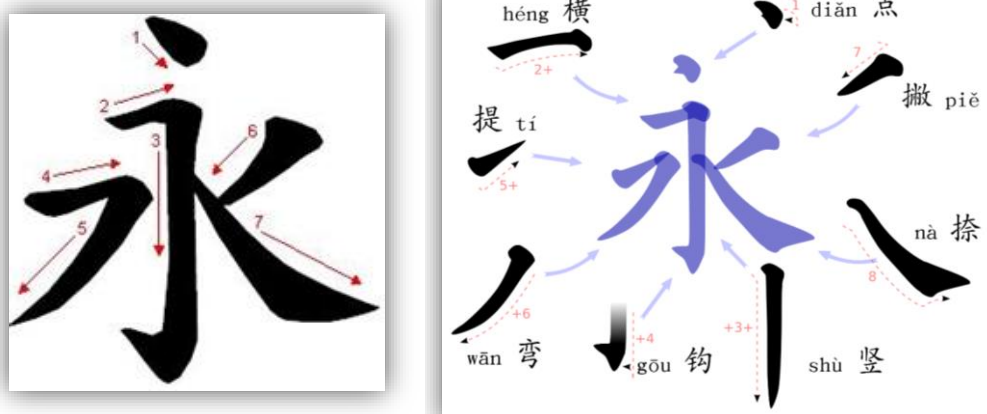
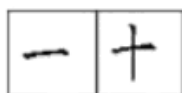


Fig. 9: Carácter que contiene los 8 trazos básicos: yǒng (永).⁴⁶

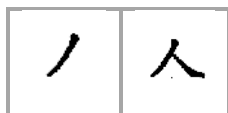
A continuación vemos un esbozo del orden que se debe seguir en la caligrafía de estos ocho trazos, según explica Martínez Lacámara (2011:51-55):

1. Los trazos horizontales antes que los verticales.

Trazamos primero la línea horizontal y luego le damos cuerpo con el trazo vertical. Un ejemplo claro es el carácter diez +



2. Primero la cola y luego la rúbrica. Cuando hay dos trazos en diagonal en un mismo carácter, se trazan primero de derecha a izquierda y luego de izquierda a derecha.

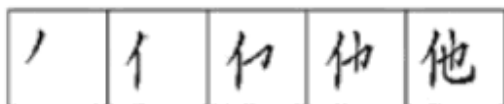


⁴⁶ http://www.magiasiatika.com/wp-content/uploads/2015/04/2000px-8_Strokes_of_Han_Characters.svg.png

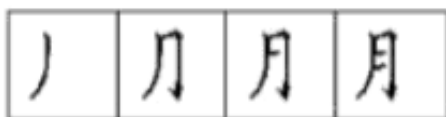
3. De arriba a abajo. Primero los trazos superiores y luego los inferiores.



4. De izquierda a derecha. Se aplica a todos los caracteres.



5. Del exterior al interior. Primero se dibuja la parte que está más afuera del carácter y luego hacia el centro. Y se va combinando con las reglas anteriores.



6. Cuando el trazo central es más importante que el de los laterales, el central se escribe antes. Muchos caracteres se cierran en un cuadrado pero antes de dibujar el último trazo para cerrar el carácter, se deben terminar los trazos del centro, cerrando el carácter cuando el interior está lleno.



7. Del interior hacia el exterior. En este caso se escribe el carácter de dentro hacia afuera, primero se escribe el trazo central, luego el trazo lateral de la izquierda y por último el de la derecha.



8. Las tildes van de izquierda a derecha. En los caracteres hay muchas veces tildes, tanto arriba como abajo. Estas tildes se empiezan a trazar de izquierda a derecha y se dibujan siempre las últimas. Son los últimos trazos del carácter.



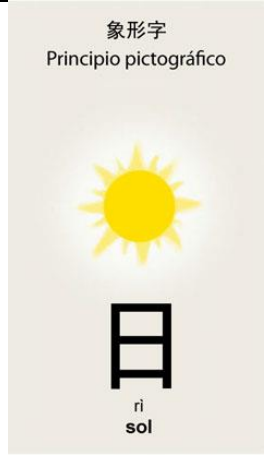
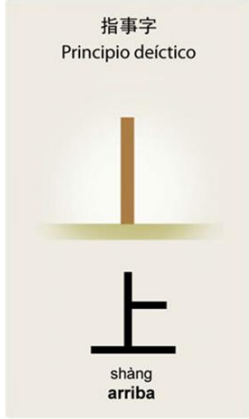
Dominar todos estos detalles es complejo pero facilita no solo su caligrafía a mano sino también a la hora de buscar una palabra en el diccionario o escribir en el teclado del ordenador o en el móvil.

Comprobamos en el artículo de Clara Serer (2015:24-27) que estos caracteres o sinogramas se clasifican tradicionalmente de acuerdo a seis principios descritos por el erudito Xu Shen (*Xǔ Shèn* 许慎, 30-124 d.C.) alrededor del año 100 d.C., durante la dinastía Han (s. II), en el primer diccionario etimológico de la escritura china. Este diccionario llamado *Shuowen Jiezi* (*Shuōwén Jiězì* (说文解字, "Comentario de caracteres simples y explicación de caracteres compuestos"), contiene 9353 caracteres y 540 componentes⁴⁷. Fue diseñado para ofrecer una base lógica a la escritura de los caracteres y a su significado teniendo en cuenta todos los componentes que se pueden encontrar en un mismo carácter. Xu Shen clasificó los símbolos con un cierto orden, de manera que los que tenían un mismo componente común pertenecían a una misma categoría. Esta categoría dio

⁴⁷ Semánticos y fonéticos.

lugar a lo que hoy conocemos como “radical”⁴⁸ (*bùshǒu* 部首): elementos formantes que únicamente pueden aparecer como componentes fonéticos de los caracteres y que son elementos de apoyo para saber cómo se pronuncia el carácter.

A continuación detallamos esos seis estilos de los que habla Serer:⁴⁹

1. PRINCIPIO PICTOGRÁFICO / (<i>xiàngxíng</i> 象形)	
<p>Unos 600 caracteres pertenecen a este grupo.</p> <p>Originalmente, era la representación abstracta y literal del objeto que representan.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p><i>mù</i> (木) “árbol” <i>shān</i> (山) “montaña” <i>rén</i> (人) “persona” <i>yuè</i> (月) “luna” <i>rì</i> (日) “sol”</p>	
2. PRINCIPIO DEÍCTICO / (<i>zhǐ shì</i> 指事)	
<p>Solo algunos caracteres pertenecen a este grupo.</p> <p>Se trata de ideogramas simples basados en los pictogramas básicos, simbolizan el concepto abstracto al cual se refieren los caracteres de una forma icónica.</p> <p>Tomando como ejemplo el carácter “árbol” (木), si le añadimos un trazo en la parte de arriba deriva en <i>mò</i> (末) “cúspide”; si se le añadimos en la parte de abajo, deriva en <i>běn</i> (本) “raíces”.</p>	

⁴⁸ Los 214 elementos en los que se pueden descomponer los caracteres chinos. Véase http://www.archchinese.com/arch_chinese_radicals.html.

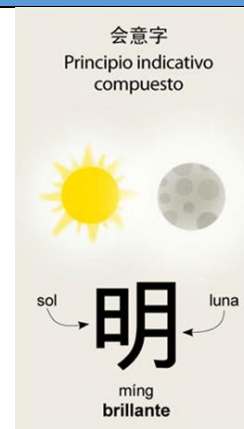
⁴⁹ <http://confuciomag.com/shuowen-jiezi-caracteres-chinos>. Ilustraciones de Xavi Sepúlveda.

3. PRINCIPIO INDICATIVO COMPUESTO / (huìyì 会意)

El 10% de los caracteres pertenecen a este grupo.

En este caso, dos o más caracteres pictográficos se combinan para formar un nuevo carácter. El significado del nuevo carácter deriva de la asociación de ideas y combinación de los caracteres originales.

Por ejemplo, si al carácter de “árbol” (木) le añadimos otro “árbol” (木), deriva en *lín* (林) “arboleda”; pero si le añadimos dos árboles más tenemos *sēn* (森) “bosque”.



4. PRINCIPIO FONO-SEMÁNTICO / (xíngshēng 形声)

Casi un 90% de los caracteres pertenecen a este grupo.

Se componen de dos caracteres, uno representa la parte semántica [el significado (llamado radical)] y el otro la fonética clave (pronunciación) dando lugar a los fonogramas.

Por ejemplo, *zǎo* (澡) “tomar una ducha, baño”:

shuǐ (水) “agua” + *zào* (噪) “ruido”
 radical pronunciación



5. PRINCIPIO “Rebus” O DE LOS PRÉSTAMOS FONÉTICOS / (jiǎjiè 假借)


Este tipo de caracteres es el más importante.

Son caracteres que se pronuncian de la misma manera que otros pero que tienen distinto significado.

Por ejemplo, *yòu* (又) significa “otra vez” pero originalmente se refiere a la “mano derecha”.

En algunos casos, como en este, se inventa una nueva grafía para así poder evitar la homofonía: 右 (*yòu* “derecha en oposición a izquierda”).



<p>En otros casos, se mantiene la polisemia⁵⁰ y en comunicación oral solo se identifican por el contexto: mù > ojo (目); madera (木); cortina (幕); bañarse (沐); admirar (慕).</p>	
6. PRINCIPIO DE LOS COGNADOS DERIVADOS / (zhuǎnzhù 转注)	
<p>Muy pocos caracteres pertenecen a este grupo.</p> <p>Son caracteres formados debido al cambio de sonido, significado o escritura de otros caracteres.</p> <p>Como comprobamos también en Dong (2014:176) los ejemplos más usados para ilustrar este tipo de caracteres son <i>lǎo</i> (老) “anciano” y <i>kǎo</i> (考) “examinar”. En un principio, estos dos caracteres poseían la misma grafía, con la misma pronunciación y el mismo significado (“anciano”) pero fueron evolucionando en direcciones diferentes de tal manera que cambiaron hasta las iniciales y ya no queda rastro de que tuvieran el mismo origen.⁵¹</p>	 <p>转注字 Principio de carácter derivado</p> <p>老 lǎo anciano</p>

7. LA FAMILIA LINGÜÍSTICA INDOEUROPEA VS. SINO-TIBETANA

Las lenguas española y china pertenecen a dos troncos lingüísticos muy dispares: el español proviene de la familia de lenguas indoeuropeas mientras que el chino proviene de la familia de lenguas sino-tibetanas.

⁵⁰ Wilkinson (2015:29) refiere que la polisemia es una de las mayores dificultades del chino pues son muchas las palabras polisémicas. Esto parece ser el resultado de que hubiera más palabras que caracteres en sus orígenes por lo que se forzó el uso de un solo carácter para diferentes palabras, hecho que se aprecia claramente en los huesos oraculares.

⁵¹ Véase Chen (2003) y Alleton (2009).

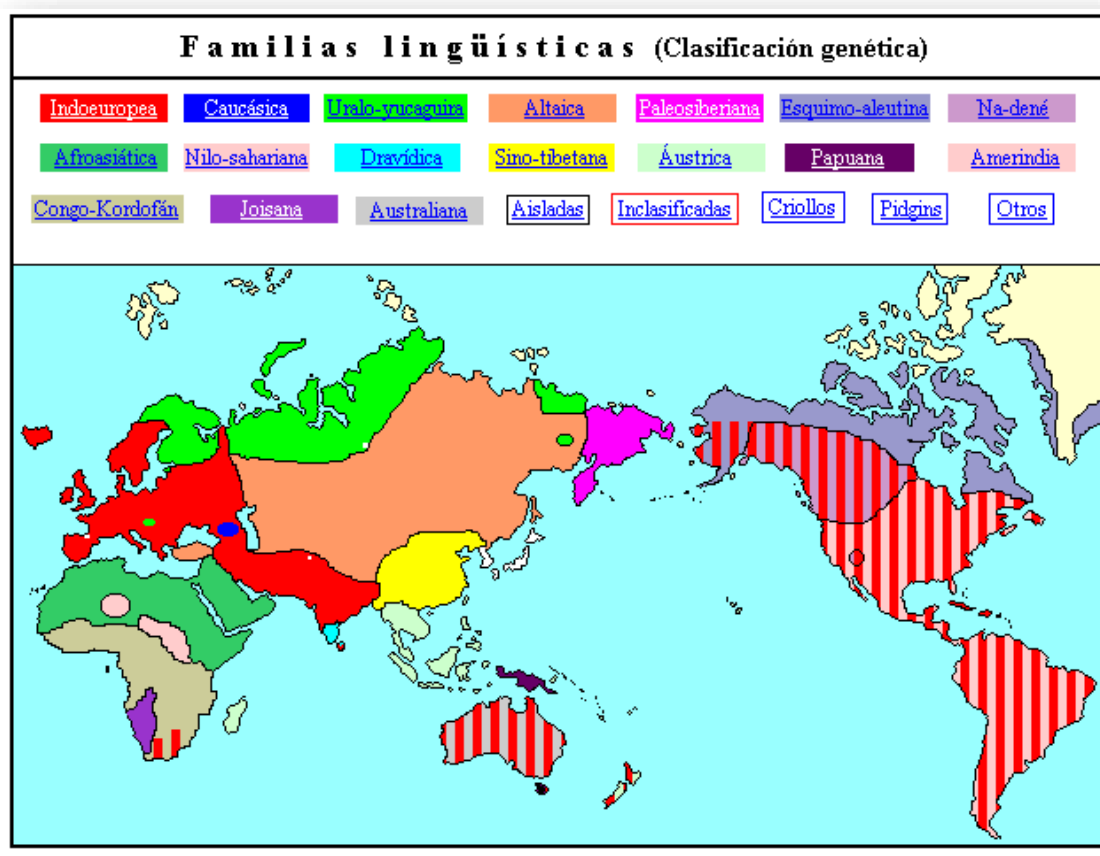


Fig. 10: Clasificación genética de las familias lingüísticas⁵²

familia sino-tibetana familia indoeuropea

7.1. El Indoeuropeo

El indoeuropeo conforma la mayor familia de lenguas del mundo en número de hablantes ya que a este pertenecen la mayoría de lenguas de

⁵² <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo>

Europa⁵³ y Asia meridional, o lo que es lo mismo, más de 150 lenguas habladas por más de 3200 millones de personas, lo que supone alrededor del 45% de la población mundial (Crystal 1997:283).

La primera hipótesis sobre la existencia de esta familia lingüística se atribuye al filólogo británico sir William Jones en 1786 quien, mientras ejercía de juez de la Corte Suprema de Calcuta (India), notó similitudes y una raíz común entre el sánscrito, el latín y el griego, además de nexos con el gótico, las lenguas célticas y el persa (Jones 1824:28). Su tesis encontró un gran aliado en el filólogo y lingüista alemán Franz Bopp, el considerado “padre de la gramática comparativa”, quien apoyó y defendió esta hipótesis. Para ello, comparó sistemáticamente los sistemas fonéticos y gramaticales de estas lenguas encontrando múltiples cognados que reforzaban y respaldaban la idea de Jones. La obra de Bopp, *Gramática Comparada*, publicada en 1833, significó el punto de referencia de los estudios indoeuropeos como disciplina académica al que siguieron otros estudios filológicos.

En la siguiente tabla elaborada a partir de los datos de Haarmann (2006:154), podemos observar algunos ejemplos donde se vislumbra con claridad las similitudes morfémicas en cuanto a la procedencia de esta raíz común de la que habló Jones en su hipótesis y su relación con otras lenguas europeas:

⁵³ Excepto el euskera, el finés, el húngaro y el estonio.

INDOEUROPEO	*mater	*bater	*esti	*dekm	*stha	*tewe-o/tu
ESPAÑOL	<i>madre</i>	<i>hermano</i>	<i>es</i>	<i>diez</i>	<i>permanecer</i> <i>de pie</i>	<i>tú</i>
SÁNSCRITO	matar	bhrata	asti	dasa	asthat	tvam
GRIEGO	meter	phráter	esti	deka	ésteē	su
LATÍN	mater	frater	est	decem	sto	tu
ALEMÁN	mutter	bruder	ist	zehn	stehen	du
IRLANDÉS	mathir	deartháir	is	deich	seasamh	tu
RUSO	mati	brat	jest	desiat	stoyat'	ty
LITUANO	mote	brolis	esti	desimt	stovėti	jums

Fig. 11: Reconstrucción de la raíz europea.

Dicho esto, tenemos que matizar que algunos autores como Joseph Godfrey (1967: 57-59) plantean que en realidad fue el jesuita francés Gaston-Laurent Cœurdoux el primero en sugerir esta hipótesis unos años antes (hipótesis en la que incluía además las lenguas germánicas y el ruso). En esta línea, también podemos señalar que ya en 1686, el lingüista alemán Andreas Jäger publicó *De Lingua Vetustissima Europae* donde observaba ciertas similitudes entre una lengua remota que identificó como *escito-celta*, posiblemente expandida desde el Cáucaso, de la cual derivaban el latín, el griego y el celta. Es evidente que la idea defendida por Sir William Jones ya se venía fraguando con anterioridad, no obstante, hay que reconocer que sí fue el pionero en el estudio del sánscrito y el fundador de la Sociedad Asiática de Bengala, a través de la cual promovió la lengua y literatura hinduista de la antigüedad haciéndolas accesibles a los estudiosos europeos.

Como hemos mencionado anteriormente, tanto el trabajo de Bopp como el de Jones supuso, además, el inicio de estudios posteriores concernientes a la filología comparada (como los estudios de lingüistas como Jakob Grimm, August Schleicher, Karl Brugman o Kerzy Kurylowicz), y la aparición de otros métodos de estudio que han ido perfeccionándose con el tiempo (Crystal 1997:296). De acuerdo con Moreno Cabrera (1997:77-105), el método histórico-comparado de estudio de las lenguas con el que estos lingüistas desarrollaron sus hipótesis sigue en vigor en la actualidad como guía para hallar semejanzas de lenguas en base a ciertos preceptos:

1. La comparación no debe basarse solo en la escritura sino que hay que valerse de la fonética pues la escritura puede no reflejar la pronunciación en absoluto (escritura china) o reflejarla parcialmente (alfabetos semíticos).
2. Para facilitar la comparación de las lenguas se debe buscar la forma más antigua posible de las lenguas de estudio.
3. Los préstamos no deben ser considerados en el estudio comparativo.
4. Es imprescindible poder aplicar las leyes fonéticas establecidas para explicar las semejanzas identificadas. No se puede confirmar una correspondencia si solo se encuentran casos aislados de semejanza.
5. Se deben observar y valorar en la comparación tanto la fonética como la semántica.

7.1.1. El Proto-Indoeuropeo

Algunos de los primeros indoeuropeístas apuntaron la posibilidad de unos

orígenes aún más antiguos de la lengua proto-indoeuropea reconstruida, si bien ninguno se atrevió a describir esas fases anteriores de la proto-lengua. Habrá que esperar hasta en el siglo XX cuando aparece la “Hipótesis de Kurgan”⁵⁴ formulada por la arqueóloga lituana Marija Gimbutas en 1956, que combina arqueología y lingüística. Esta hipótesis defiende el origen de un idioma común ancestral protoindoeuropeo (pIE) localizado en Europa, concretamente al oeste de Anatolia, hace más de 6000 años, de donde se dispararon rutas migratorias en tres fases sucesivas, a través de las cuales las lenguas evolucionaron hasta agruparse en dos ramas determinadas: una oriental (con tres ramas que van hacia Irán, Asia Central y la India) y otra occidental (con dos ramas que van hacia el oeste, una desde Turquía hasta Grecia y la segunda que rodea el Mar Caspio y la responsable del origen de la mayoría de las lenguas occidentales) (Gimbutas 1970:155-197).

En la Figura 2 vemos la expansión de los dialectos indoeuropeos entre los años 4000-1000 a.C., de acuerdo con la teoría de los kurganes y la hipótesis de las tres fases u oleadas de expansión que fluyen conjuntamente con las 4 fases de las culturas de los kurganes (I, II-III, y IV) según Gimbutas (1993:205-222):

IE I ▷ Primera oleada (PIE temprano/ 4400-3500 a.C.): Corresponde al estadio más antiguo de la lengua y a la expansión desde el bajo Volga hasta el Dnieper. En esta etapa se da la coexistencia de las culturas Kurgan I y la Cucuteni.

⁵⁴ El término ruso *kurgan* es de origen turco y designa un enterramiento provisto de un túmulo debajo del que se encuentra una cámara funeraria, normalmente construida en madera. Este método de enterramiento fue usado por muchos pueblos de las estepas euroasiáticas desde el IV milenio a.C. hasta los siglos V y VI d.C.

IE II> Segunda oleada (PIE medio/3500-3000 a.C.): Se origina en la cultura Maykop y da como resultado el avance de culturas híbridas dentro de Europa del norte (Kurgan I-II).

IE III> Tercera oleada (PIE tardío/3000-2800 a.C): Su comunidad de hablantes prehistóricos suele identificarse tradicionalmente con la cultura Yamna o de entierros excavados en la estepa rusa (Kurgan IV).



Fig. 12: Mapa de las migraciones indoeuropeas desde el 4000 a.C. al 1000 a.C. de acuerdo con la “Hipótesis de Kurgan”⁵⁵

De este protolenguaje referido por Gimbutas se origina la ramificación que conocemos como familia de lenguas indoeuropeas, clasificadas según vemos en el cuadro de Anthony (2007:53):

⁵⁵ <https://sites.google.com/site/tamiletymology/theories-on-aryans/kurgan-hypothesis>

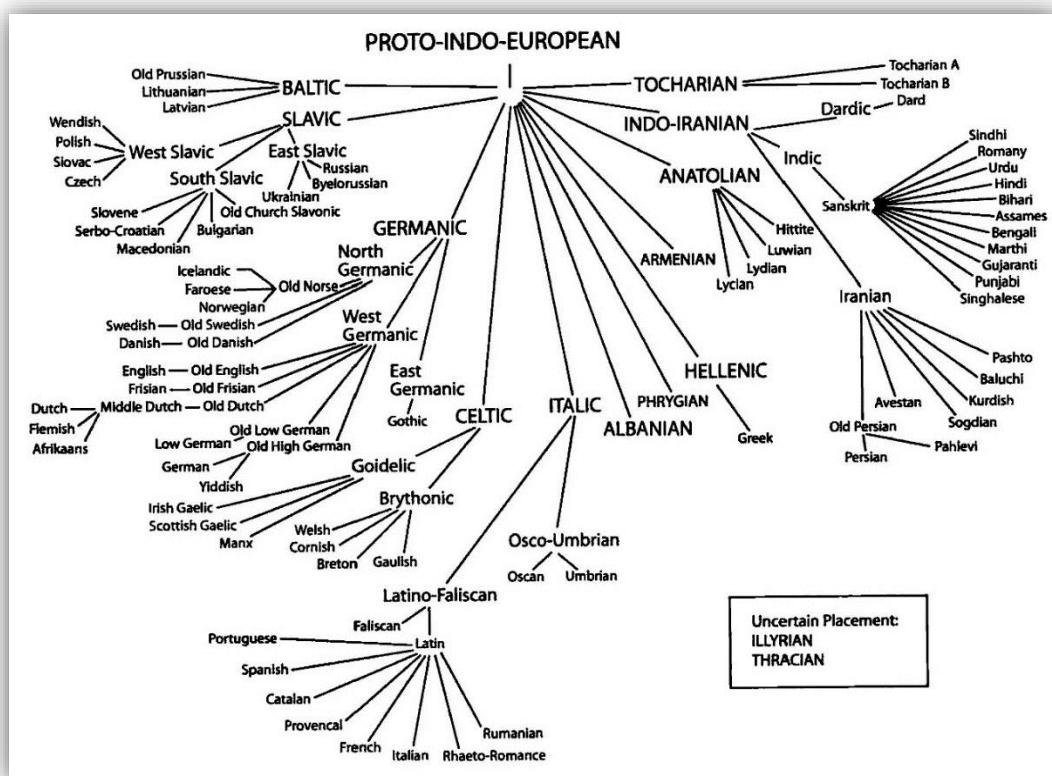


Fig. 13: Clasificación de las lenguas indoeuropeas según su distribución geográfica.

7.1.2. Las lenguas romances

Volviendo a la figura 13 sobre la clasificación de las lenguas Indoeuropeas, observamos que la subfamilia itálica ramifica en el latín vulgar, cuya evolución origina la formación de distintas lenguas que reciben el nombre de lenguas romances, distintas del latín y distintas entre sí. Existen más de veinte lenguas y variedades romances conocidas aunque las de uso general y más extendidas por número de hablantes resulta una lista más reducida: dialectos réticos (dialectos de Suiza y del norte de Italia), el sardo, el occitano, el italiano, el francés, el catalán, el rumano, el portugués, el gallego y el español.

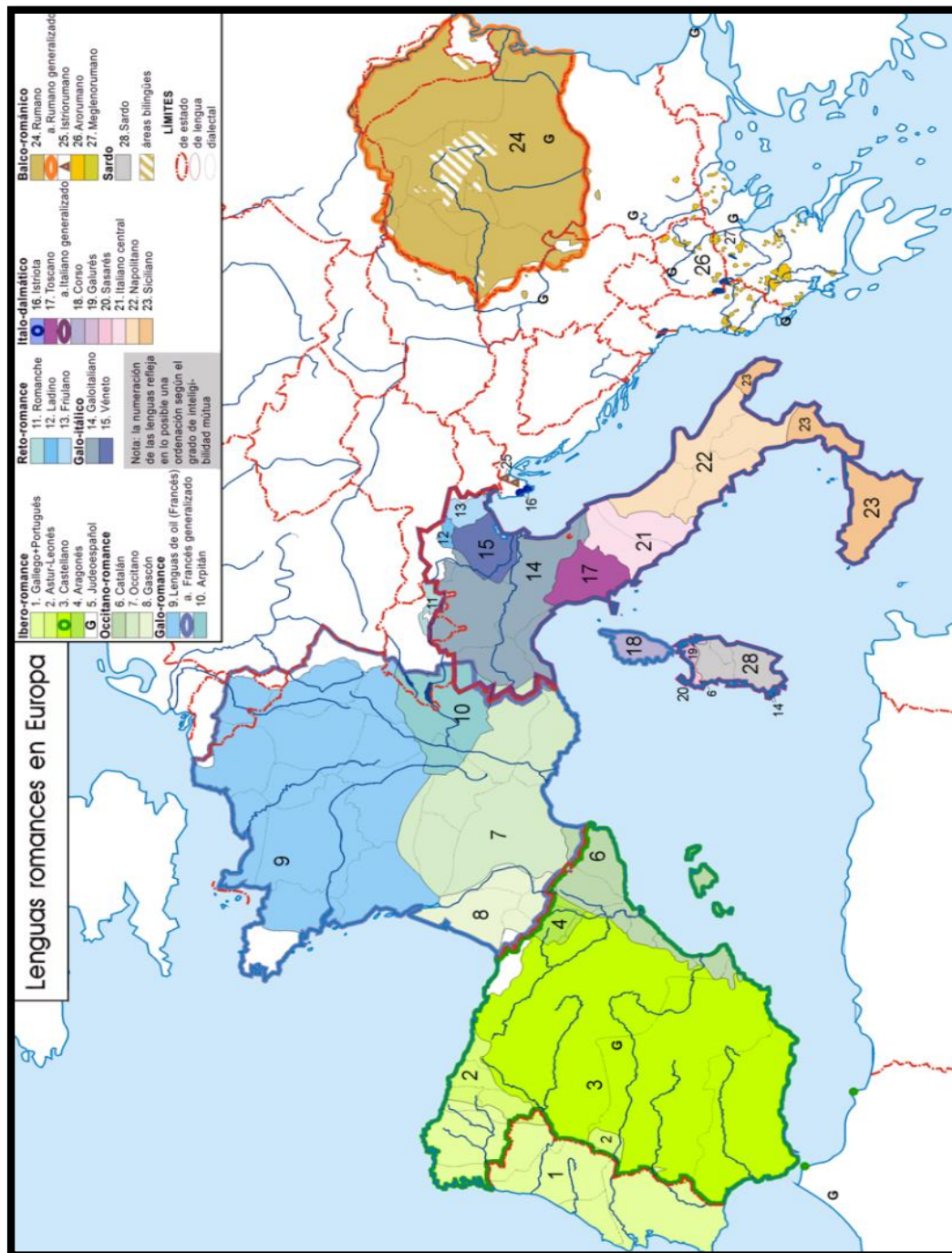


Fig. 14: Mapa de las lenguas románicas con su distribución actual en Europa.⁵⁶

⁵⁶ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romance_20c_es.png#

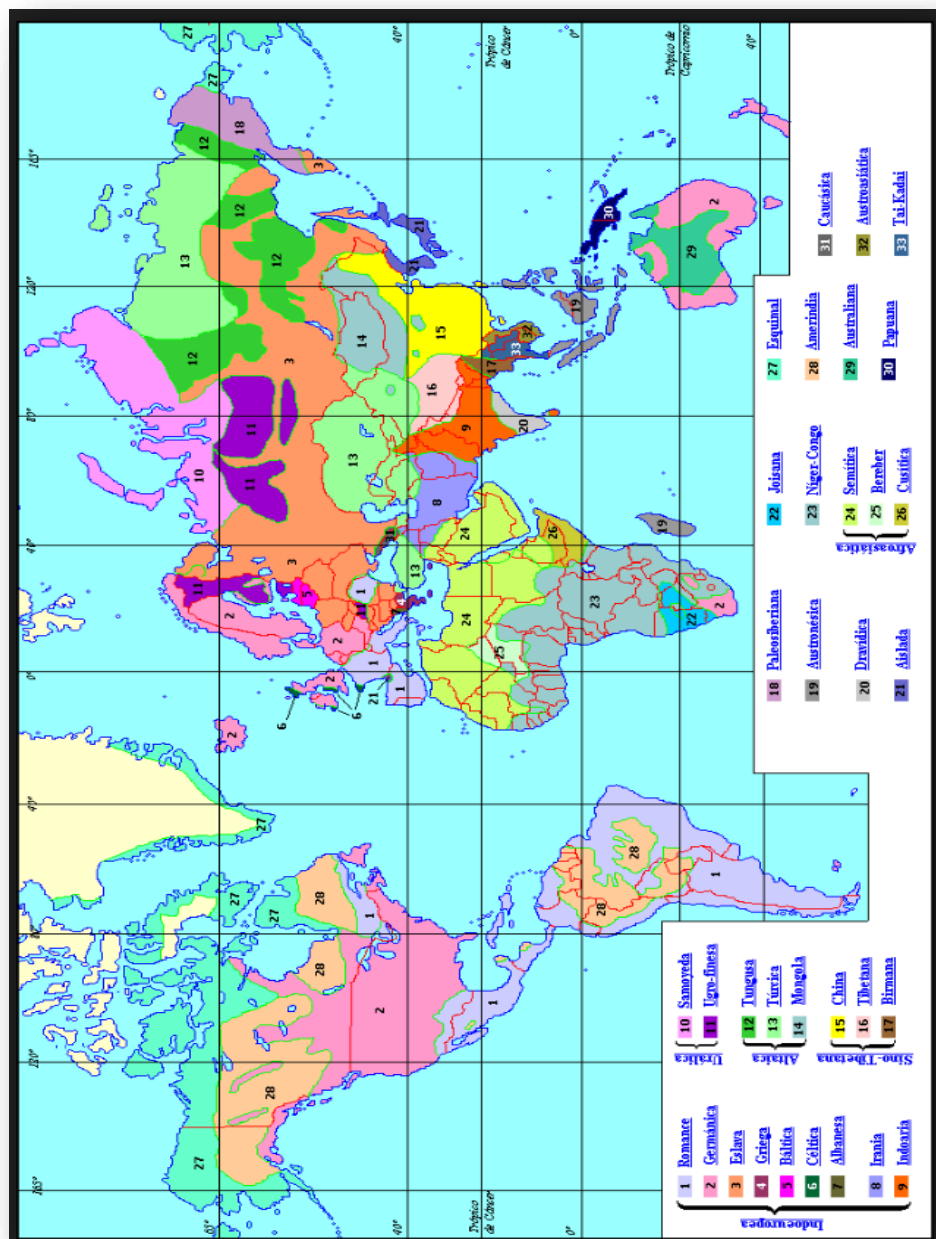


Fig. 15: Extensión de las lenguas romances en el mundo.⁵⁷

⁵⁷ <http://asensio-estrellasfugaces-asensio.blogspot.com.es/2010/09/aqui-te-presentamos-un-gran-numero-de.html>

7.1.2.1. Características lingüísticas

Aunque de evoluciones divergentes, estas lenguas romances comparten rasgos como resultado de su procedencia común del latín:

- Son lenguas flexivas (o fusionantes).
- Poseen al menos dos géneros gramaticales (masculino y femenino).
- Poseen dos números gramaticales (singular y plural).
- Existe concordancia gramatical de género ente el sustantivo y el adjetivo y entre el número del sujeto y el verbo.
- El sistema de alineamiento morfosintáctico es de tipo nominativo-acusativo.
- El orden sintáctico básico es SVO.
- Presentan artículos desarrollados a partir de los demostrativos latinos.
- El sistema de flexión verbal es complejo, numeroso y lleno de irregularidades.
- El verbo incluye persona, número, tiempo y modo gramatical dependiendo de la forma verbal conjugada.

Así, el español es una lengua romance perteneciente al grupo ibérico que surge como continuación moderna del latín vulgar que comenzó a expandirse con la conquista y colonización de Hispania por parte de Roma en el 218 a.C. Esta conquista originó la pérdida de las lenguas prerrománicas (excepto del euskera debido a su situación geográfica) y su sustitución por el latín que hablaba las clases populares (y que no seguía estrictamente las normas académicas) ya que el latín culto era la lengua oficial literaria y académica,

la del Senado y la alta sociedad. Una vez caído el Imperio en el 476 d. C., las invasiones germánicas fragmentaron los territorios imperiales, provocando la acentuación de las diferencias entre los dialectos del latín que se hablaban en cada zona y permitiendo el establecimiento de distintos pueblos en la península Ibérica. La llegada de los visigodos y su lengua gótica contribuyeron a fraguar la evolución de la lengua española pero la invasión árabe en el año 711 y su asentamiento por casi todo el territorio hispano, unido a su larga permanencia en la península, dejaron una impronta imborrable.

Durante la ocupación árabe, la lengua incorporó una gran cantidad de arabismos debido en parte al desarrollo de nuevas disciplinas y costumbres propias de los árabes. Los cristianos del norte de España hicieron frente a los árabes en pequeños grupos mientras que con el paso de los siglos su lengua fue evolucionando para dejar de ser latín y crear una lengua nueva: el castellano. De acuerdo con Lapesa (1981: 68-131), parece ser que esta nueva lengua aparece en el s. X en el norte de Castilla, en una zona comprendida entre Cantabria y Burgos, mientras que se desarrollaban otras lenguas distintas debido a las diferentes evoluciones del latín y que se extendían frente a la dominación árabe.

Como decimos, el latín, en contacto a la vez con las lenguas peninsulares y con el árabe, no evolucionó igual en todas las zonas y fue originando diferentes dialectos. Durante la Reconquista, los cristianos fueron ganando terreno a los árabes y, a medida que se imponían políticamente, imponían también su dialecto, el castellano, que fue extendiéndose hacia el sur de la Península para llegar a ser la lengua más usada en España a finales del

siglo XIV consolidada a través de la literatura con el mester de juglaría, el mester de clerecía y la obra de Alfonso X.

Como lengua viva que es, el español ha ido evolucionando a lo largo de los siglos (y sigue evolucionando en la actualidad debido a la influencia de diversos factores como las corrientes migratorias, la ciencia, los medios de comunicación o la globalización y la tecnología) hasta convertirse en lo que es actualmente: la lengua oficial de 21 países, uno de los seis idiomas oficiales de la ONU y, tras el chino mandarín, la lengua más hablada del mundo por el número de personas que la tienen como lengua materna, ya que, según cifras de 2016, lo hablan como primera y segunda lengua más de 472 millones de personas⁵⁸ pero alcanza una cifra de usuarios potenciales de casi 567 millones. Además, es el segundo idioma más estudiado en el mundo tras el inglés, con más de 21 millones de estudiantes⁵⁹.

7.2. El Sino-tibetano

Por otra parte, la macrofamilia de lenguas sino-tibetanas forma un conjunto de alrededor de unas 480 lenguas⁶⁰ que se extienden

⁵⁸ <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Grupos de dominio nativo + competencia limitada + aprendices de lengua extranjera.

⁵⁹ Datos de 2016.

⁶⁰ En las regiones más inexploradas del Tíbet, Nepal y el norte de Birmania aún continúan descubriéndose nuevas variedades lingüísticas por lo que no se puede determinar un número exacto de lenguas ni tampoco las diferentes categorías de lengua/dialecto a las que pertenecen (van Driem 2011:36).

geográficamente en una inmensa región del sudeste asiático, de acuerdo con LaPolla (2006:393), desde el noreste de la India, Burma, Bangladesh y el norte de Tailandia en el sureste, a través de la meseta tibetana en el norte, a lo largo de casi toda China, hasta la frontera de Korea en el noreste, y bajando hasta Taiwán y la isla de Hainan en el sureste, como vemos en el siguiente mapa:



Lenguas sino-tibetanas ■ Lenguas siníticas ■ Lenguas tibetano-birmanas

Fig. 16: *Ramas sino-tibetanas: lenguas tibetano-birmanas y lenguas siníticas.* ⁶¹

La procedencia de estas lenguas estaría en el proto-sino-tibetano que surge a orillas del río Amarillo, en las llanuras centrales del norte de China, hace al menos 6000 años. Las sucesivas migraciones hacia el sur dieron lugar a las dos ramas lingüísticas principales: la sinítica, integrada por las

⁶¹https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_sino-tibetanas#/media/File:Lenguas_sino-tibetanas.png

diferentes variedades lingüísticas de China ⁶² y la tibetano-birmana, compuesta por el tibetano, el birmano y cientos de otras lenguas habladas desde el Tíbet al norte de la península Índica y desde el norte de Birmania hasta el sur de Tailandia.

7.2.1. La clasificación lingüística del Sino-tibetano

Debido a la dificultad y problemática existente en relación a la agrupación, categorización (lengua o dialecto) y número de estas lenguas⁶³, no se alcanza un acuerdo general sobre la relación filogenética dentro de las lenguas sino-tibetanas. Al igual que Franz Bopp hizo con el indoeuropeo, el lingüista alemán Julius von Klaproth realizó en 1823 una comparación sistemática del vocabulario del tibetano, el birmano y el chino demostrando la relación genética entre ellos. Es también el responsable de acuñar el término “tibetano-birmano” para referirse a esa agrupación lingüística (excluyendo el mon, el vietnamita, el tailandés y el jemer, que formaban parte de la familia indochina hasta el momento)⁶⁴.

Benedict (1972:6) realiza el siguiente cuadro clasificatorio (figura 17) tres grupos principales de lenguas sino-tibetanas donde incluye una subdivisión

⁶² Según la web especializada en idiomas *Ethnologue Languages of the World*, el sino-tibetano lo conforman 455 lenguas. <https://www.ethnologue.com/subgroups/sino-tibetan-1> [consultado el 23.11.16].

⁶³ En ciertas regiones inexploradas de Birmania, el Tíbet y Nepal, aún se siguen descubriendo variedades y subgrupos desconocidos.

⁶⁴ Hay que esperar hasta 1924 para que el lingüista francés Jean Przyluski acuñe el término “sino-tibetano” para englobar las lenguas tibetano-birmanas, chinas y otras variedades menores.

a la que llama “tibeto-karen” (tibetano-karénico) que otros autores no tienen en cuenta y que es la raíz origen tanto del tibetano-birmano como del karénico, como podemos comprobar si lo comparamos con la figura 18 del *The Sino-Tibetan Etymological Dictionary and Thesaurus* (STEDT):

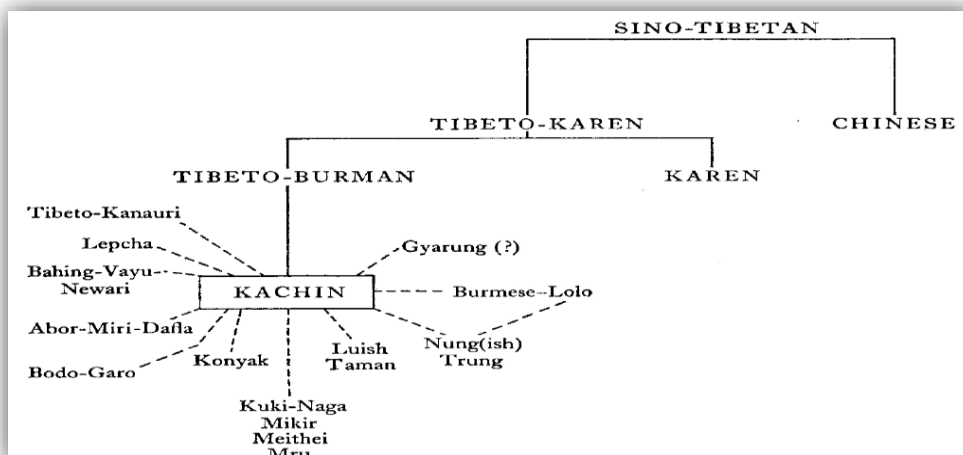


Fig. 17: Cuadro esquemático de los grupos sino-tibetanos.

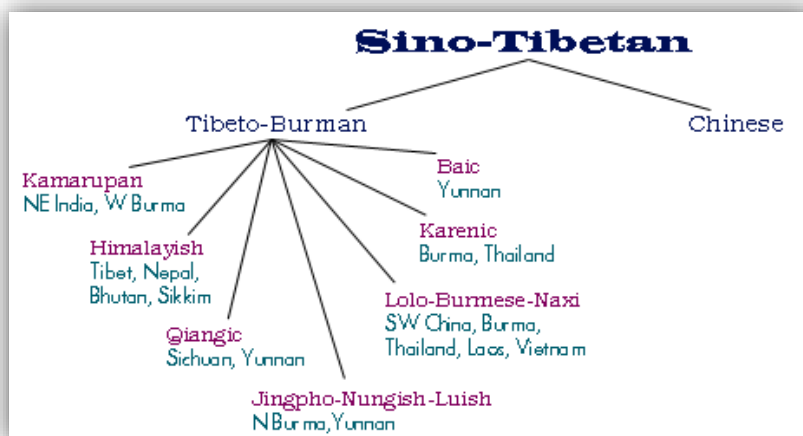


Fig. 18: Clasificación de la familia sino-tibetana según la STEDT.⁶⁵

⁶⁵ <http://stedt.berkeley.edu/about-st#TBlg>

La rama china presenta una distribución uniforme en la mayor parte del actual territorio de China en comparación con la clasificación interna de las lenguas tibetano-birmanas que resulta bastante más complicada tal y como observamos en la figura 19.

La clasificación del sino-tibetano es bastante compleja y no está muy clara por lo que otros autores, por el contrario, ofrecen diferentes propuestas de clasificación de estas lenguas donde no se tiene en cuenta (por ejemplo, la subdivisión principal karénica que hace Benedict de la que hemos hablado anteriormente) que en otras divisiones aparece como subgrupo y no como rama principal. Entre otros autores e hipótesis principales sobre el tema se encuentran:

- Shafer (1955:99-108): rechaza una separación inicial del chino y propone una división de seis niveles:
Sino-tibetano> sinítico – daico – bódico – birmano – lenguas báricas - karénico;
- Li (1973:1-13): divide la familia sino-tibetana en cuatro ramas:
Sino-tibetano> chino- kam-tai - miao-yao - tibetano-birmano;
- Van Driem (2001:383): sigue la línea de Shafer pero propone varias hipótesis donde despoja al chino de una posición privilegiada y lo clasifica dentro del subgrupo sino-bódico:
Tibetano-birmano>
 - Oeste [bárico]
 - Este
 - Norte [sino-bódico]: noroeste (bódico) – sur (sinítico)
 - Sur: suroeste (lolo-birmano y karénico) – sureste (qiangic y jiarongic)

- Bradley (2002:73-112) en su nueva investigación incorpora otras divisiones geográficas (Oeste-Sal-Central-Noreste-Sureste) con mucha más información y subdivisiones.
- Matisoff (2003:6) solo distingue dos ramas primarias, agrupando las lenguas en dos grandes bloques a los que denominó *Sinosphere* e *Indosphere* (de acuerdo a las influencias lingüística y política, respectivamente)⁶⁶.

En este trabajo tendremos en cuenta la propuesta (parcial) del modelo de agrupación de las lenguas sino-tibetanas mostrada en la siguiente figura:

⁶⁶ Para más información consultar la obra de Matisoff (1996) *Languages and Dialects of Tibeto-Burman* donde aparece una completísima lista con casi 120 páginas, a doble columna, con los nombres de las lenguas y dialectos tibeto-birmanos.

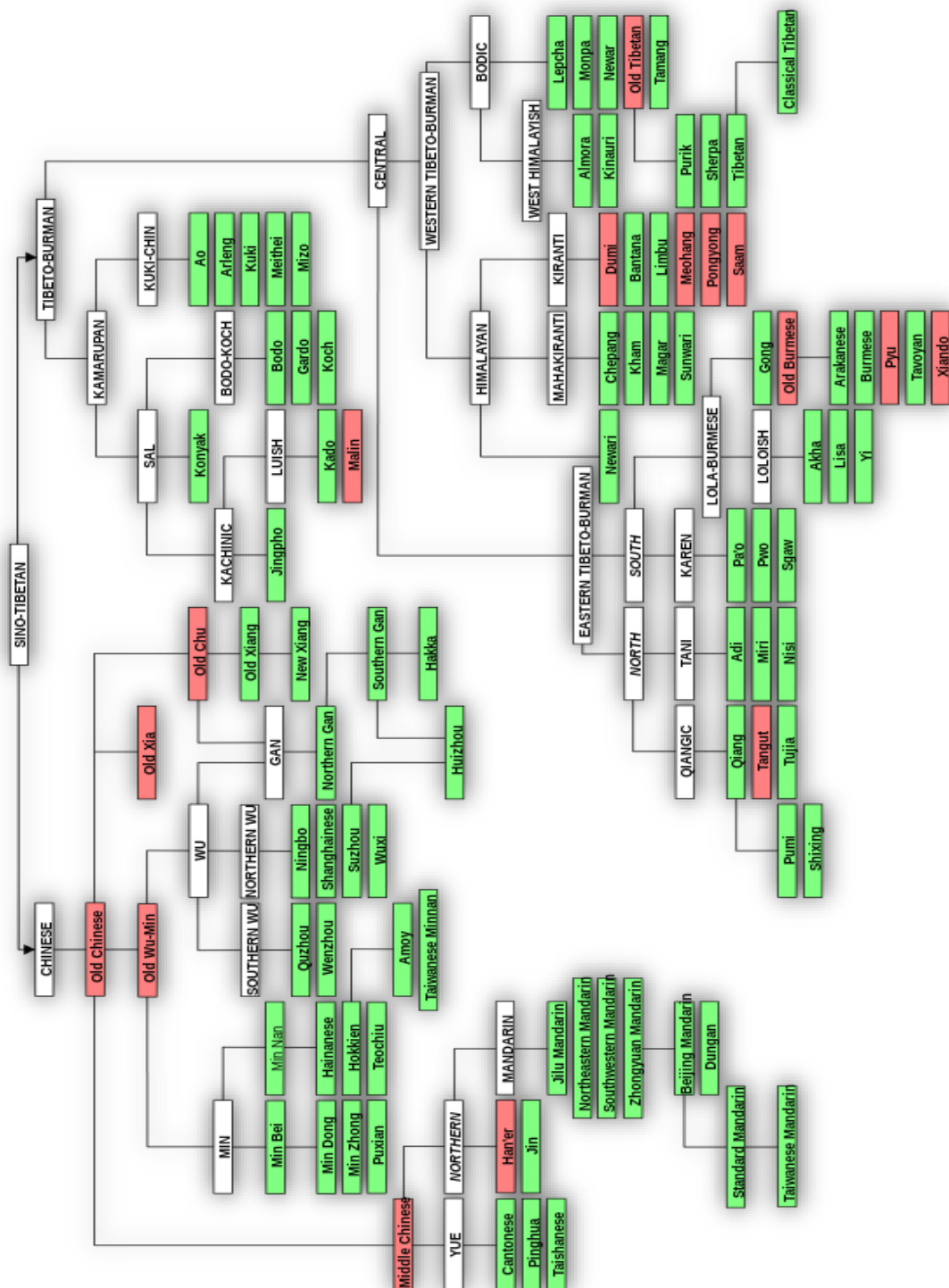


Fig. 19: Propuesta parcial de agrupación de las lenguas sino-tibetanas

lenguas extinguidas - protolenguas / categorías

Como vemos, el sino-tibetano, además de ser una de las familias lingüísticas más grande del mundo (por número de hablantes se posiciona solo detrás del indoeuropeo), también parece ser la más controvertida. Según van Driem (2001:329), la clasificación interna de las lenguas sino-tibetanas es problemática, por lo que frecuentemente se considera que forman una rama independiente de las otras, aunque se afirma que la mayoría de ellas son descendientes de los grupos étnicos antiguos de *Huaxia* (excepto la lengua *bai* cuyo estatus dentro del sino-tibetano no está exento de polémica entre los lingüistas expertos en el tema).

A partir de esto entendemos que, aunque la tradición cultural china prefiere llamar dialectos a sus múltiples variedades lingüísticas, cuando hacemos referencia al “chino”, en realidad estamos hablando de más de una familia de lenguas y no de una sola lengua⁶⁷.

No hay que pasar por alto que China es un país con casi 1400 millones de habitantes y con 56 grupos étnicos oficialmente reconocidos por el gobierno⁶⁸. Estas lenguas se corresponden con los hablantes de 55 lenguas minoritarias diferentes más el de la etnia mayoritaria que posee lengua propia⁶⁹, la han (*hàn* 汉族) (a la que pertenece el 92% de la población de la RPCh y que conforma el grupo étnico más numeroso del mundo).

⁶⁷ Actualmente aún existe entre los sinólogos controversia en la denominación de “lengua” o “dialecto” al hablar de las variedades del chino (por ello, en este trabajo podemos usar uno o ambos términos indistintamente).

⁶⁸ En realidad existen alrededor de 183 etnias, 74 son consideradas parte de las oficiales como “sub-etnias” y las últimas 53 han sido clasificadas como “indeterminadas”.

⁶⁹ Los *hàn* hablan diversas variedades de la lengua china que se consideran dialectos a pesar de que entre ellas existen diferencias mayores a las que hay entre los diferentes idiomas europeos. Desde el siglo XX, el chino escrito se ha basado en el mandarín estándar

Debido a la gran extensión del país y su historia milenaria, cada región china habla su propia lengua/dialecto, aunque en casos compartan la misma etimología, semántica y sintaxis. A consecuencia de la separación y aislamiento que el país ha ido sufriendo a lo largo de su historia, la pronunciación de cada palabra ha evolucionado por tan diferentes caminos que ya no se entienden. Lo que les une, sin embargo, es el mismo sistema de escritura de caracteres⁷⁰.

Por su parte, Ramsey (1989:21) señala que la lengua china está dividida lingüísticamente en dos partes de acuerdo a la misma división geográfica natural en la que se divide el país: norte y sur. No obstante, la pertenencia a un sistema lingüístico u otro depende principalmente de la ubicación geográfica de la etnia, por ello, las lenguas de las minorías pertenecen a cinco sistemas lingüísticos diferentes, conformando un complejo mapa lingüístico:

- el sistema sino-tibetano
- el sistema altaico
- el sistema de Asia Meridional
- el sistema indoeuropeo
- el sistema Nandao (malayo)

o putonghua (con caracteres simplificados y no tradicionales) y no en el dialecto local de quien lo escribe (excepto el cantonés). Por eso, aunque los residentes en las diferentes regiones pueden no entenderse cuando hablan, sí pueden comunicarse mediante la escritura.

⁷⁰ Hay lingüistas que opinan que si no fuera por esta forma de escritura que unifica a todos los dialectos chinos, no sería considerada una lengua con varios dialectos, sino varios idiomas que comparten la misma raíz.

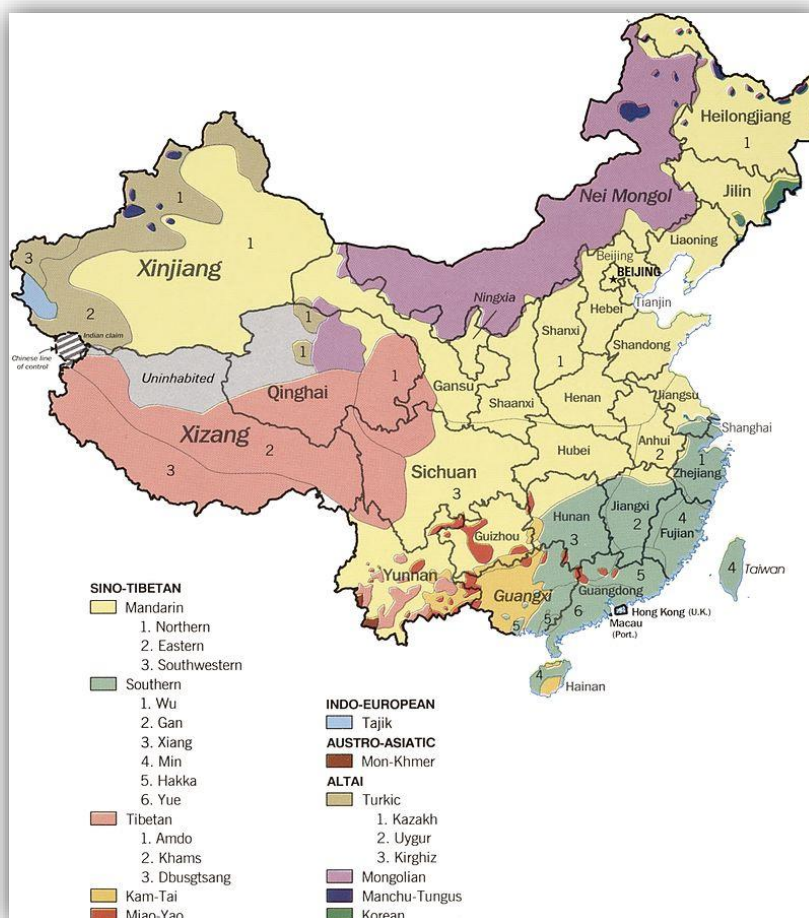


Fig. 20: Mapa lingüístico de China⁷¹

7.2.2. Características lingüísticas

Siguiendo las notas de Norman (1988:12-16) y Benedict (1972:5-7), aunque no se puede determinar que todas las lenguas sino-tibetanas tengan

⁷¹ Fuente: Central Intelligence Agency, 1990.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China_linguistic_map.jpg#file

características lingüísticas comunes⁷² al cien por cien sí se puede señalar que la mayoría concuerdan, si no en todo, sí en parte, en las siguientes:

1. La monosilabilidad: La mayoría de las palabras en todas las lenguas sino-tibetanas son de una sílaba, y las excepciones parecen ser que fueron introducidas en una fecha posterior al proto-sino-tibetano.
2. La tonalidad: poseen tonos fonéticos, lo que indica una diferencia de significado en las palabras. Dicho de otro modo, una lengua tonal es aquella en la que el contorno de la frecuencia fundamental con el que se pronuncia cada sílaba sirve para crear contrastes fonológicos y pares mínimos. Al carecer de infijos, prefijos y sufijos, se valen de otro rasgo característico: la variación de intensidad y altura en la pronunciación de las palabras, es decir, los matices de significado se representan por elementos fonológicos, acento y tono, y no por elementos sintácticos ni morfológicos (en casos extremos, como las lenguas que se hablan en el sureste de China, existen hasta ocho tonos distintos que matizan los significados).
3. La afijación: poseen afijos derivativos y morfológicos, es decir, elementos adjuntos que cambian o modifican el significado de la palabra a la que acompañan de alguna manera.
4. La alteración de la consonante inicial: las oclusivas sordas y sonoras en posición inicial se alternan en la misma raíz que en muchas lenguas sino-tibetanas, incluyendo el chino, el birmano y el tibetano.

⁷² La rama sinítica es “aislante” (utilizan palabras distintas para representar cada elemento de significado y presentan poca flexibilidad en el orden sintáctico) y la tibetano-birmana “aglutinante” (agrupan en una sola palabra varios elementos, cada uno de los cuales posee un significado fijo e individual).

5. La alteración de las vocales: el uso morfológico de gradación vocálica es común en las lenguas indoeuropeas (por ejemplo, el cambio de vocales en inglés *sing* – *sang* – *sung*) y se encuentra también en varias lenguas sino-tibetanas, incluyendo el chino y el tibetano.
6. Clases indistintas de palabras: hay verbos y sustantivo que se escriben igual y cuya diferencia se manifiesta en el sistema tonal, pronunciándose de forma distinta.
7. Uso de clasificadores de los nombres.
8. Orden sintáctico: el orden de las palabras favorece el orden Sujeto-Objeto-Verbo de la oración y la presencia de posposiciones en lugar de proposiciones.

7.2.3. Agrupación de lenguas/dialectos principales

Para concretar, la agrupación de los dialectos principales de las lenguas siníticas no está generalizada ya que unos autores agrupan un total de siete dialectos mientras que otros dicen que seis, como señala LaPolla (2006:394) donde comenta que algunos autores como Fang-Kuei Li (1973:1-13) distinguen seis grupos de dialectos principales de acuerdo a las bases históricas de las consonantes sonoras en posición inicial: *mandarín*, *wú*, *xiang*, *gàn*, *yuè*, y *mìn*, dejando fuera el grupo de dialectos del *hakka* que son tomados como parte del *gàn* por algunos autores o como un grupo separado por otros como Norman (2003:72-83). Nosotros en este trabajo seguimos la propuesta de Jerry Norman y diferenciamos que dentro de la familia sino-tibetana se halla la subfamilia de lenguas siníticas formada por 7 lenguas o familia de dialectos principales más

hablados, que cuentan con distintas variedades cada uno y además son mutuamente incomprensibles entre sí:

- **mandarín** (官话 *pǔtōnghuà/huáyǔ/guóyǔ*): es la lengua normativa en la RPCh: conocido como *pǔtōnghuà* (普通話 / 普通话 "habla de comunicación común"); en Taiwán: *guóyǔ* (國語 / 国语, "lengua nacional"); en Singapur, Malasia e Indonesia: *huáyǔ* (華語 / 华语, "lengua china").
- **wú** (吳語 *wúyǔ*): es la lengua que se habla en Shanghái, en la mayor parte de la provincia de Zhejiang, en el extremo sur de la provincia de Jiangsu, y en partes de Anhui y de Jiangxi.
- **yuè** [cantonés (粵語 *guangfu/yuèhai*)]: El cantonés se habla principalmente en Guangzhou, Zhongshan, Wuzhou, Foshan, Hong Kong y Macao.
- **xiāng** (湘語 *xiāngyǔ/húnánhuà*): hablado principalmente en las provincias de Hunan y Guangxi.
- **gàn** (贛語 *gànyǔ/jiāngxīhuà*): concentrada en el centro de China, especialmente en la provincia de Jiangxi.
- **hakka** (客家話 *kèjiāhuà*): hablado principalmente en el sur de China, con variantes en Guangdong, Fujian, Jiangxi, Guangxi, Sichuan, Hunan y Guizhou, las islas de Hainan y Taiwán.
- **mín** (閩語 *mínhuà*)⁷³: dialecto de la provincia de Fujian, el noreste de la provincia de Guangdong y Taiwán.

⁷³ De acuerdo a lo que apunta Wilkinson (2015:26), el *cantonés* y el *mín* de Fujian (se habla *mín* también en Taiwán y Hainan) son considerados los dialectos más cercanos al chino clásico pues, además de conservar más tonos que los otros dialectos, siguen manteniendo las oclusivas *p*, *t*, *k* y la nasal *m* a final de palabra.

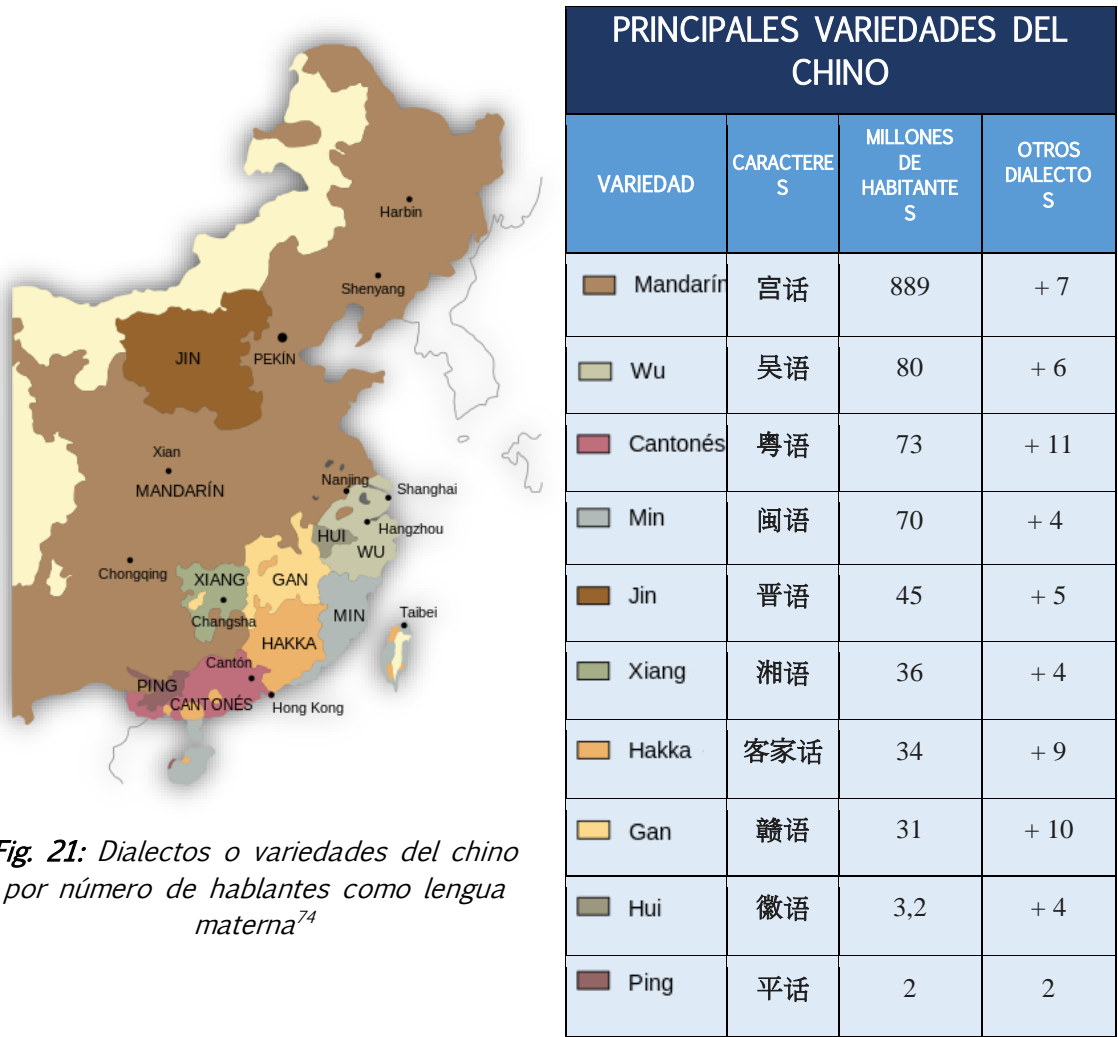


Fig. 21: Dialectos o variedades del chino por número de hablantes como lengua materna⁷⁴






En el siguiente cuadro podemos observar algunos ejemplos en los que efectivamente se aprecia la gran diferencia que existe entre las lenguas

⁷⁴ Adaptado y actualizado al 2015 a partir del mapa de Wurm *et al.* (1987) y los datos estadísticos de Lewis *et al.* (2015). Salen un total de 10 variedades porque el *jin*, el *hui* y el *ping* suelen ser considerados subdialectos de otras de las 7 variedades principales: el *jin* se agrupa normalmente con el *mandarín*, el *hui* con el *wú* y el *ping* con el *cantonés*.

siníticas que estamos exponiendo, donde la misma palabra se escribe y pronuncia de forma diferente, según el dialecto de la zona⁷⁵:

Español	Caracteres simplificados	Mandarín (Pekín)	Wú (Shanghái)	Xxiāng (Changsha)	Gàn (Nanchang)	Hakka (Meixian)	Yuè (Hong Kong)	Mín (Xiamen)
yo	我	wǒ /wɔɿ1	ŋu	ŋo	ŋoɿ1	ŋaiɿ	ŋɔːɿ	guaɿ
tú	你	nǐ/niɿ1	noŋ	ŋ	ŋɿ1	nɿ, niɿ	neiɿ, leiɿ	liɿ
hombre	男人	nánrén /nan1	nø	lǎ	lan1	namɿ	naːmɿ, laːmɿ	lamɿ
mujer	女	nǚ/nyɿ1	ŋy	ŋy	ŋiɿ1	ŋɿ, niɿ	nøyɿ, løyɿ	liɿ
padre	爸爸	bàba/baɿ baɿ	hia	io	ia1	a1 pa1	paː1	lauɿ peɿ
madre	妈妈	māma /maɿ maɿ	ŋiǎ	m mo	ŋioŋ1	a1 me1	maː1	lauɿ boɿ
montaña	山	shān /ʃan1	sɛ	sǎ	sanɿ	san1	saːnɿ	suǎɿ
agua	水	shuǐ/ʃweiɿ1	si	ɐyei	suiɿ1	suiɿ	søy1	tsuiɿ
rojo	殷	yān/ɣɔŋ1	foŋ	xɛ̃	fuŋ1	fuŋɿ	hɔŋɿ	aŋɿ
amarillo	黄	huáng/xwɔŋ1	huǎ	õ	uɔŋ1	uɔŋɿ	wɔːŋɿ	ŋɿ

Fig. 22: Algunos ejemplos de diferencias léxicas entre los principales dialectos sinóticos.

⁷⁵ Transcripción según el AFI, basado en el sistema pinyin. Se trata de ejemplos de palabras donde se aprecian las diferencias morfológicas y fonológicas de los 7 dialectos principales. Los símbolos que aparecen junto a estas palabras se refieren a los tonos de nivel usados en la pronunciación, tonos que se pueden distinguir tanto por ese símbolo como por el propio número indicado junto al símbolo: 1.  tono muy alto / 2.  tono alto / 3.  tono medio / 4.  tono bajo / 5.  tono muy bajo.

II. LA EDUCACIÓN EN CHINA

El capítulo anterior nos sirvió para contextualizar y enmarcar ciertos factores concomitantes y básicos dentro del contexto cultural, histórico y lingüístico del país. En este capítulo, sin embargo, pretendemos presentar el contexto educativo general en el que se encuentra China, así como las características de un sistema educativo que es considerado como el aspecto más importante para determinar el éxito profesional del ciudadano chino. Se trata de un sistema que cuenta tanto con imitadores que desean alcanzar sus altos índices de éxito escolar como por detractores que consideran que este sistema, en realidad, termina por asfixiar y anular a los estudiantes debido a sus altísimos niveles de exigencias sobre el individuo.

En primer lugar, repasaremos las distintas etapas o periodos que han influido de alguna manera en la evolución de la educación y su sistema dentro de la comunidad para pasar luego a detallar la evolución y situación actual de las enseñanzas de lenguas extranjeras, con especial atención al español. Posteriormente, veremos de qué manera se promociona el español en China para terminar cerrando el capítulo con un análisis crítico de los manuales empleados para la enseñanza de ELE en este país multidiverso.

8. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHINA

8.1. Fuentes ideológicas y periodos que han influido en la educación

Partimos de la idea de que a través de la educación y el conocimiento se ha podido propagar la ideología de la clase que ostenta el poder e imponerse como instrumento que sirva a intereses económicos, sociales y políticos. Y en

lo que se refiere a la educación socialista, esta sirvió como instrumento de formación tanto de los dirigentes como de los soldados, los campesinos y los obreros que la revolución social necesitaba y que, unida a una elevada conciencia ideológica, incentivaba al individuo a trabajar en favor de la colectividad.

Como tendremos la oportunidad de ver más adelante, quizás el punto de inflexión en las reformas y diferentes transformaciones que ha ido sufriendo esta nación fuera la Primera Guerra del Opio (1839-1842)⁷⁶ que marcó el inicio de una nueva época político-cultural a partir de la cual China quedó bajo la dominación de potencias extranjeras. China, que ya se encontraba paralizada política, militar y económicamente, encontraba que su situación aún empeoraba más debido a la corrupción de los funcionarios y a la dependencia de una gran parte de la población al opio. Esta terrible situación forzó a los intelectuales chinos a buscar una solución pero en realidad sirvió para dividir las respuestas en dos direcciones opuestas: los que apoyaban la apertura hacia Occidente y los que se aferraban a la tradición. Una nueva era de intelectuales (algunos formados en el extranjero), como Lin Hse Tsu (*Lín Zéxú* 林则徐, 1785-1850) y Wei Yuan (*Wèi Yuán* 魏源, 1794-1856), responsabilizaban del debilitamiento de la nación a la tradición milenaria basada principalmente

⁷⁶ Conflicto entre los imperios chino y británico provocado tras la introducción en China de opio cultivado en la India y comercializado por la compañía británica de las Indias Orientales (*English East India Company*) que intentó monopolizar todo el comercio en las aguas del Mar de China, como ya había hecho en la India. El opio se usaba tradicionalmente en China mezclado con tabaco desde el siglo XV con fines medicinales y cuando en 1839 los chinos intentaron detener el comercio, Gran Bretaña le declaró la guerra. El 29 de agosto de 1842 los representantes del Imperio Británico y de China (Dinastía Qing) negociaron los términos del final de la guerra y firmaron el Tratado de Nanjing. La derrota china facilitó la apertura de sus puertos y el comercio exterior a otras potencias como la Unión Soviética, Estados Unidos y Francia, además de la cesión de parte de su territorio a manos extranjeras (p.e., Hong Kong fue cedida a los ingleses, en principio a perpetuidad, pero luego se anexionaron territorios bajo un acuerdo de 99 años, aunque finalmente se acordó su devolución 155 años después, el 1 de julio de 1997).

en las ideas confucianas y apostaron por la introducción de distintas corrientes de pensamiento intelectual europeísta y americanista del momento, entre otras, el socialismo, el comunismo, el liberalismo o el utilitarismo.

China hace siglos que intenta progresar con identidad, ir en busca de un camino propio, pero con la necesidad de establecer un sólido equilibrio entre modernidad (con nuevas aportaciones occidentales) y tradición donde se actualicen los valores positivos de la cultura tradicional como son la fraternidad, la honestidad, la solidaridad o el bien común (Ríos 2014:2-5). El pensamiento tradicional, por tanto, va irremediabilmente asociado a esa cultura clásica que concedía prioridad a la educación, a la moralidad y a los ideales que ayudaban a preservar la cohesión social.

8.1.1. La educación en la China clásica

Algunos autores datan los principios de la educación en China en el siglo XVI a.C. durante la Dinastía Xia (*Xià* 朝 夏, 1523-1027 a.C.) cuando aprender era privilegio de la élite y otros aseguran, sin embargo, que apareció mucho antes ya que, según algunos autores, existen indicios de que la educación en China comenzó en la era prehistórica (hace 1,7 millones de años/ periodos *Yao*, *Shun* y *Yu*). Lo cierto es que en la antigua China se le prestaba tanta importancia a la educación que no dejaban de aparecer ideólogos y educadores.

Durante el reinado de la Dinastía Shang (*Shāng* 商, 1766-1122 a.C.), las escuelas emergieron formalmente con los nombres de *xiào* (校, colegio), *xué* (学校, escuela) o *dàxué* (大学, universidad). En este periodo los profesores eran oficiales del gobierno y los estudiantes niños de la élite de la nobleza que pertenecían al *guān xué* (官学, educación oficial). El contenido de esta

educación incluía materias tan diversas como música, matemáticas, escritura, arquería o normas de etiqueta.

Durante el reinado de la Dinastía Zhou (*Zhōu* 周, 1046-256 a.C.), las seis artes clásicas que formaban la base de la educación eran la arquería, la música, la escritura, las matemáticas, la equitación y el inicio en ceremonias y costumbres. En este tiempo, el gobierno pretendía instruir a los alumnos cultivando por igual la moral, el pensamiento, la cultura, las normas de etiqueta, los sentimientos interiores y el desarrollo de habilidades prácticas.

Después de esta época, decreció la popularidad de la *guān xué* y apareció otro tipo de escuelas privadas que posteriormente se abrieron al resto de la población. En una de estas escuelas estudiaron pensadores y filósofos de la talla de Confucio (*Kǒngzǐ* 孔子, 551-479 a.C.) o Mo-tse (*Mò zǐ* 墨子, 470-391 a.C.).

Durante el reinado de la Dinastía Han (*Hàn* 汉, 206 a.C.-220 d.C.), el gobierno fomento que los ilustrados escribieran y copiaran libros para así hacer la educación aún más próspera. Para entonces existían dos tipos de escuelas, las oficiales (locales y centrales) y las privadas. Es en este periodo cuando se creó en Xian (*Xī ān* 西安) “la Gran Academia”, donde se impartían clases basadas en los pilares del conocimiento confuciano de la sociedad feudal china: “Los Cuatro Libros” y los “Cinco Clásicos”.

Durante el reinado de las Dinastías Sui (*Suí* 随, 581-618) y Tang (*Táng* 唐, 618-907), China estaba gobernada por diferentes etnias que querían imponer sus diferentes costumbres. Es durante este periodo cuando se implementó el durísimo y temido “Sistema de Examen Imperial” para las escuelas oficiales y privadas que provocó el crecimiento de las escuelas privadas en detrimento de las oficiales.

Este examen consistía en una serie de pruebas que servían para seleccionar a los candidatos para funcionarios del gobierno más capacitados (magistrados y burócratas, los “mandarines”) que ingresarían a la administración pública del gobierno (Littrell 2009:77) (aunque los que tenían más posibilidades de acceder a estos puestos eran los estudiantes de familias pudientes y poderosas; por supuesto, las mujeres estaban excluidas de esta oportunidad).

Ya en el siglo XIX empezaron a surgir las críticas externas a este sistema de educación ya que la mayoría de la población era analfabeta y vivía sumida en la pobreza debido a la corrupción extendida entre gran parte de la élite de mandarines. El sistema de exámenes también fue criticado puesto que estaba basado en el aprendizaje de memoria y pensamientos atrasados en una sociedad sumamente competitiva. Sin embargo, y aunque la reformas educativas de 1993 modernizaron el sistema, hoy en día se le sigue dando una extrema importancia al sistema de exámenes tan estricto y competitivo de los exámenes imperiales, como podemos apreciar por el difícilísimo examen de acceso a la universidad llamado gaokao (*gāo kǎo* 高考)⁷⁷ al que los alumnos dedican años en su preparación con la consiguiente presión que esto conlleva.

8.1.2. Confucio (*Kǒngzǐ* 孔子, 551-479 a.C.)⁷⁸

Confucio nació en una familia de terratenientes noble pero arruinada originaria de Zou (*Zōu* 鄒) [antiguo estado de Lu (*Lǔ* 魯国, actual provincia de *Shāndōng*)]. Su nombre, *Kǒngzǐ*, significa “maestro Kong” ya que alternó su

⁷⁷ Este examen se celebra el 7 y el 8 de junio de cada año. Todos los estudiantes deben asistir al examen obligatorio de Chino, Inglés y Matemáticas. Los alumnos de Humanidades además tienen que asistir a un examen conjunto de Historia, Política y Geografía; mientras que los de ciencias hacen Física, Biología y Química.

⁷⁸ Confucio es la latinización hecha por los jesuitas del siglo XVII.

oficio de maestro (siempre estaba dispuesto para enseñar a todo aquel interesado en aprender sus doctrinas)⁷⁹ con el puesto de funcionario⁸⁰ de la dinastía Zhou (*Zhōu* 周, 1046-256 a.C.).

Desde la adolescencia se interesó por formarse de manera ética, moral y práctica en una época en la que imperaba el clima de desorden y continuas luchas feudales.

Su principal preocupación fue transmitir los principios de una moral basada en la tolerancia, el respeto mutuo, el altruismo, la armonía social y el cumplimiento del deber, tanto a sus discípulos como entre los miembros del gobierno (aunque en este último caso con menor fortuna⁸¹), como vemos en sus enseñanzas: “El Maestro dijo: ‘Para gobernar un Estado de tamaño medio, hay que despachar los asuntos con dignidad y buena fe; ser frugal y amar a todos; movilizar al pueblo sólo en los momentos adecuados’” (*Analectas* I, 5.)⁸².

Su filosofía conservadora daba prioridad a la familia tradicional, al respeto y la obediencia, pero sin incurrir en la tiranía. Sobresale entre sus enseñanzas lo que se conoce como las “cinco relaciones”: las habidas entre el emperador

⁷⁹ “El Maestro dijo: ‘Nunca negué mis enseñanzas a nadie que las buscara, aunque fuera demasiado pobre para ofrecer algo más que un detalle de agradecimiento por su educación.’” (*Confucio. Analectas* VII, 7).

⁸⁰ Fue el primer maestro profesional y el primer director de escuela privada. Entre los cargos que ejerció como funcionario de la corte están los de Magistrado, Ministro de la Construcción o Ministro de Justicia.

⁸¹ Realizó multitud de viajes por diversos estados de la Planicie Central junto a sus discípulos para visitar a más de 70 monarcas. En esas visitas exponía a los gobernantes sus opiniones políticas y les hacía recomendaciones personales sobre sus estados, que se centraran en el deber de mejorar las condiciones de su pueblo pero, sobre todo, que dieran ejemplo. Confucio creía honestamente en que la virtud se adquiría observando y aprendiendo de los que eran modelos de moral (*Analectas* V, 3), los gobernantes, pero estos estaban más interesados en oprimir a sus súbditos, incluso por medio de la violencia, e imponer su hegemonía al mundo que en escuchar recomendaciones de honestidad, moralidad y virtud.

⁸² Cuando nombramos algún pasaje de la obra *Analectas* de Confucio en este trabajo nos referimos a la traducción realizada al español por Cheung (1996).

y el súbdito (idealizaba esa idea del pasado en la que un emperador sabio y bondadoso gobernara y fuera obedecido como un padre por sus hijos); entre el padre y el hijo; entre el marido y la mujer; entre el hermano mayor y el menor; y entre los amigos. Así queda registrado en unas de sus sentencias más famosas: “Una casa será fuerte e indestructible cuando esté sostenida por estas cuatro columnas: padre valiente, madre prudente, hijo obediente, hermano complaciente”.

8.1.2.1. Los cuatro principios metodológicos confucianos

Confucio no es solo una de las grandes figuras de la historia del pensamiento humano, también fue un gran crítico social e investigador de la política, pero además se considera un pionero de la pedagogía. Sánchez Griñán (2009a:29, citando a Jingpan Chen 1990) detalla cuatro principios metodológicos contemporáneos que ya eran usados por Confucio:

1. **Apercepción:** Confucio se valía de incidentes de la vida cotidiana para explicar con mayor claridad sus ideas mediante metáforas, analogías y parábolas, a través de las cuales relacionaba nuevas ideas planteadas con otras ideas ya asimiladas con anterioridad por los discípulos y que por tanto les eran familiares.
2. **Actividad:** Según Confucio, la práctica es imprescindible para adquirir el conocimiento por lo que él incitaba a sus alumnos a cuestionar lo que racionalmente estaban aprendiendo y preguntar una y otra vez las cuestiones vistas que no quedaban claras. Sin actividad personal no hay aprendizaje de ahí su máxima “Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”:

El Maestro dijo: “¿No es una alegría aprender algo y después ponerlo en práctica a su debido tiempo? ¿No es un placer tener amigos que vienen de lejos? ¿No es rasgo de un caballero no incomodarse cuando se ignoran sus méritos?” (Analectas I, 1.).

3. Enseñanza individualizada: Confucio entendía que todos somos diferentes, física y psíquicamente, y por tanto nuestra forma de aprender se realiza de manera distinta. Para él, la enseñanza debía estructurarse en función de las características individuales de cada alumno, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales así como los procesos individuales de aprendizaje. Es por esto que quizás Confucio diera tantas respuestas diversas a la misma cuestión planteada por diferentes discípulos:

Cuando Zai Yu había aprendido una cosa, su único miedo era poder aprender otra antes de tener la oportunidad de practicar lo que ya había aprendido (Analectas V, 14).

Zilu preguntó: “¿Debo practicar inmediatamente lo que he aprendido?” El Maestro respondió: “Tu padre y tu hermano mayor todavía están vivos; ¿cómo puedes practicar inmediatamente lo que acabas de aprender?”

Ran Qiu preguntó: “¿Debo practicar inmediatamente lo que acabo de aprender?” El Maestro respondió: ‘Practícalo inmediatamente.’

Gongxi Chi dijo: “Cuando Zilu preguntó si debía practicar inmediatamente lo que acaba de aprender, le dijiste que consultase primero a su padre y a su hermano mayor. Cuando Ran Qiu preguntó si podía practicar inmediatamente lo que acaba de aprender, le dijiste que lo practicase inmediatamente. Estoy confundido; ¿puedo pedirte que lo expliques?”

El Maestro respondió: “Ran Qiu es lento, por eso lo empujo; Zilu tiene la energía de dos personas, por eso lo retengo” (Analectas XI, 22).

4. Motivación: Confucio entendió que era primordial encontrar la forma de motivar a sus discípulos por ello los animaba a pensar de manera crítica, a expresar sus sentimientos de manera sincera y a formular objetivos bien definidos.

Por tanto, tras estas observaciones, es relevante atender a la advertencia que hace Sánchez Griñán (2008:21) en cuanto a que se debe distinguir entre el pensamiento confuciano original (en el que se encuentran pensamientos aceptando una educación abierta, crítica y comunicativa), el confucianismo (no podemos olvidar que las obras de Confucio han podido pasar por un proceso de síntesis, eliminación o añadido por parte de sus discípulos) y la posterior utilización política de ambos. Si analizamos estos cuatro principios didácticos, ninguno casa con el estereotipo de alumno sinohablante actual (que veremos en el siguiente capítulo). En este aspecto debemos estar de acuerdo con Sánchez Griñán pues se entiende que el pensamiento confuciano, entre otras cosas, no proclama el sometimiento en la jerarquía estudiante-maestro sino todo lo contrario, fomenta el diálogo y la socialización. Esto nos hace pensar que las ideas promovidas por el confucianismo que han llegado a nuestros días divergen de la intención original del pensador ya que han podido llegar distorsionadas debido a los posteriores “retoques” por parte de sus discípulos.

8.1.2.2. Los Cinco clásicos y los Cuatro Libros

Sea como fuere, Yao (2000:47-67) describe cómo Confucio y su filosofía han ejercido la mayor influencia en la educación a lo largo de la historia y

cómo se ha ido enseñando la doctrina del confucianismo⁸³ (*rújiā* 儒家, “escuela de pensamiento”, conjunto de doctrinas morales y religiosas predicadas por Confucio) de entre todas las escuelas de pensamiento de la cultura tradicional china.

Ting Wang (2009) o Sánchez Griñán (2008), entre otros, recogen la idea de la importancia de las enseñanzas confucianas basadas en sus libros clásicos. En este sentido, Méndez Marassa (2009:7) postula que estos libros durante cientos de años “se han tomado como una ley natural, pues han ejercido una autoridad suprema sobre el gobierno, la sociedad, la religión, la educación y otros aspectos de la cultura china, [...] incluso por encima de la figura del soberano”. Asimismo, Scarcia y La Rosa (2009:4) los describen como “auténticos custodios de la autoridad que procede de los héroes-sabios arcaicos míticos”.

Estos libros básicos en la doctrina confuciana son:

- por un lado, “Los Cinco Clásicos” (*Wǔjīng* 五经)⁸⁴ que es una composición de cinco libros clásicos de la tradición china que recopilan la doctrina confucianista tradicional:

1.- Libro de las Mutaciones [*Yìjīng* 易经]

Manual de adivinación que sigue siendo utilizado en la actualidad y que se atribuye a una figura de la mitología asiática llamado Fu Xi (*Fúxī* 伏羲), mitad

⁸³ Los confucianos consideraban el cosmos algo armónico que regula las estaciones, la vida animal, la vegetal y la humana. Si esta armonía era trastornada, habría graves consecuencias. Un ejemplo comúnmente utilizado es el del mal gobernante que conduce a su pueblo a la ruina mediante su conducta.

⁸⁴ A estos cinco libros se le añade un sexto libro desaparecido, “el sexto clásico” (*Yuèjīng* 乐经), llamado el “Libro de la música”, que viene a sumarse a “Los Seis Clásicos” (Liu Ching).

hombre mitad serpiente, que supuestamente inventó la escritura, la pesca y la caza.

2.- Libro de la Historia o de los Documentos [*Shūjing* 书经]

Aunque es una colección de documentos antiguos de carácter histórico también contiene algunos discursos escritos por gobernantes y oficiales de las dinastías Xia (*Xià* 夏, 1523-1027 a.C.), Shang (*Shāng* 商, 1766-1122 a.C.) y Zhou (*Zhōu* 周, 1046-256 a.C.). En este libro Confucio comenta que son dos los principios esenciales del aprendizaje: diligencia y humildad, por ello aconseja a sus discípulos a ser humildes (Analectas VIII, 17; Analectas XV, 29) porque eso les llevará a la confianza y a la cooperación, principios fundamentales en el proceso de aprendizaje (Sánchez Griñán 2009a:27-28).

3.- Libro de la Poesía [*Shijing* 诗经]

Antología de poemas antiguos introducidos por un prefacio a modo de interpretación moral o política.

El Clásico de poesía se clasifica en tres partes de acuerdo al contenido:

- *Feng*: 160 poemas que son una colección de canciones folclóricas que expresan el amor entre hombres y mujeres y la desafección del pueblo hacia el emperador.

- *Ya*: 105 poemas, la mayoría de ellos escritos por oficiales de la corte y aristócratas.

- *Song*: 40 poemas por parte de los aristócratas que son canciones para ofrecer sacrificio y alabar al emperador.

4.- Libro de los Ritos o de las Ceremonias [*Lijing* 礼经]

Describe las formas sociales, el sistema gubernamental y los ritos ceremoniales de la dinastía Zhou, incluidos, entre otros, el vestuario, los ritos funerarios, la historia, la astronomía, la economía, la música o la corte imperial.

De acuerdo a lo que describen Scalcia y La Rosa (2009:5),

[..] la obra se estructura en cinco grandes apartados: uno, de discursos genéricos sobre el ritual; otro, sobre las interpretaciones de los ritos más antiguos, en concreto en la sección denominada Ritos de Etiqueta y el Ceremonial; un tercero, en base a testimonios de dichos y hechos de Confucio y sus discípulos; un cuarto, conformado por diversas reseñas de antiguas ceremonias y, finalmente, un apartado que contiene antiguos aforismos, máximas y proverbios [...].

5.- Anales de primavera y otoño [*Chūnqiū* 春秋]

Se trata de una obra recopilada por Confucio a lo largo de sus viajes a través de diferentes territorios durante su vida. Describe los hechos históricos acontecidos en China desde el año 722 a.C. hasta su muerte en 481 d.C. La versión original contiene 18000 palabras y es el anal en forma escrita más antiguo que existe;

- y por otro lado, “Los Cuatro Libros” [(*Sishū* 四书) que son cuatro textos de la literatura clásica china seleccionados por el erudito confuciano *Zhū Xī* (朱熹), en la dinastía Song (*Sòng* 宋朝, 960-19279), como textos de introducción al confucianismo y que fueron textos básicos de los exámenes imperiales bajo las dinastías Ming (*Míng* 大明, 1368-1644) y Qing (*Qīng* 清, 1644-1912)⁸⁵.

1.- Gran Saber (*Dà Xué* 大学)

Es un texto breve escrito sobre los comentarios que hizo Confucio a uno de sus discípulos llamado Zeng Shen (*Zengzi* 曾子, 505-435 a.C.) y está dedicado a los conocimientos propios de la madurez.

⁸⁵ La dinastía Qing es la propia del clan manchú y la última de las dinastías imperiales.

2.- Doctrina de la medianía o “del Justo Medio” (*zhōng yōng* 中庸)

Desarrolla el concepto de “término medio”, concepto que también planteó Aristóteles más de 150 años después en su obra *Aurea mediocritas* (“dorada medianía”). Intenta inculcar a sus discípulos que con diligencia se consigue ese estado ideal que pretende alcanzar un punto medio alejado de los excesos.

3.- Analectas de Confucio (*Lún Yǔ* 论语)

Es el texto que recoge el pensamiento de Confucio, se puede decir que es la versión escrita de algunas charlas que dio a sus discípulos y las posteriores discusiones que mantuvieron entre ellos. Muchas de sus frases son parte de la lengua cotidiana y refranes de China aún hoy en día.

4.- Mencio (*Mèngzǐ* 孟子, 372-289 a.C.)

Mèngzǐ, Mencio en Occidente, el seguidor más insigne de Confucio, fue un filósofo que defendía que el hombre es bueno por naturaleza y que posee en su corazón cuatro sentimientos que lo llevan por el buen camino: compasión, vergüenza, respeto y modestia. Sus enseñanzas defiende el propio perfeccionamiento a través de la rectitud y la benevolencia además de la observancia del deber en la sociedad para con los demás.

En esta obra homónima se recoge en forma de diálogos sus distintos encuentros con diferentes gobernantes a los que interpelaba haciéndoles ver que su obligación era ofrecer a sus súbditos las condiciones más idóneas para su desarrollo y sustento.

Como vemos, desde los tiempos remotos de Confucio, China le ha dado un papel distinguido a la educación, basada fundamentalmente en la educación moral y doctrina del reconocido pensador que implica: el ideal humano del hombre de bien (“cambiar a las personas para mejor”) que se consigue con la adquisición de una cultura moral e intelectual con ayuda de un maestro

cuyo estudio se concentra en los clásicos (pero que era muy difícil por los sacrificios que implicaba: vivir en la pobreza, hacer más y hablar menos, ser culto, leal, obediente y auto-disciplinado); el respeto de las jerarquías sociales; y el sacrificio de los intereses individuales en nombre de los intereses colectivos. En base a esta idea, se educa a los niños a identificarse con la pertenencia y el respeto a un grupo o comunidad tales como la familia, el clan o el pueblo frente a la idealización del individualismo occidental. El pensamiento confuciano además pretendía que los gobernantes, como líderes de la nación, se educaran en esta filosofía de valores éticos que los ayudara no sólo a comportarse con virtud pura sino también a dirigir a su pueblo con piedad y armonía. Su formación le ayudó a resumir sus principios esenciales del aprendizaje en dos palabras: diligencia y humildad. Para él, el camino al aprendizaje pasaba por ser una persona virtuosa y al contrario, se consigue llegar a ser una persona virtuosa a través de la educación.

Así mismo lo reflejan Tweed y Lehman (2002:92) y Tin Wang (2009:23) cuando resaltan que para Confucio la educación no era importante solamente para el desarrollo personal, ya que para él, además de que toda persona era potencialmente educable, sin distinción de clases. El principal objetivo de aprender era conducir al discípulo al servicio social en una sociedad que requería personas instruidas para que fueran funcionarios: “El que ocupa un cargo público debe dedicarse al estudio en sus momentos de descanso. El estudioso, por su parte, debe ocupar un cargo público cuando no se dedique a su investigación” (Analectas XIX, 13).

8.1.3. La Rebelión de Taiping (Tàipíng Tiānguó Yùndòng 太平天国起义, 1851-1864)

Como hemos señalado en el punto anterior, el tratado de Nanjing en 1842⁸⁶, que puso fin a la Primera Guerra del Opio, no solo supuso la entrada forzosa de las potencias coloniales sino también la pérdida de la “infalibilidad” del emperador y la integridad y estabilidad del Imperio. Todo ello provocó una serie de movimientos insurreccionales como la rebelión de Taiping en la provincia de Guangxi (*Guǎngxī Zhuàng Zú Zìzhì Qū* 广西壮族自治区, “Región Autónoma Zhuang de Guangxi”), al sur de China.

Fairbank (1992: 253-264) señala como se estableció aquí el “Reino Celestial de la Gran Paz”, movimiento encabezado por campesinos descontentos [liderados por Hong Xiuquan (*Hóng Xiùquán* 洪秀全), nacido en Cantón], contra el poder imperial Manchú, la corrupción política y la ineficacia de su gestión y que finalmente se tornó de carácter no solo antimanchú (y por ende antifeudal y anticonfuciano), sino también antioccidental. Aunque el origen de esta rebelión (más bien fue una guerra civil que duró trece años y se cobró 20 millones de víctimas, barriendo así el sur de china) tiene un trasfondo previo donde se sumaron distintos factores y conflictos sociales: por un lado, la diversidad étnica de la región provocó duros enfrentamientos entre los *hakka* (originarios del norte y sin interés por integrarse culturalmente) y los *punti* (término cantonés que hace referencia a los pobladores originales de esta provincia, término en mandarín *bendi* 本地); y por otro lado, la boyante situación económica en la que vivían se vio duramente agravada por la disminución del flujo comercial en la provincia del Cantón tras la apertura del mercado internacional de Shanghái en el Tratado de Nanjing.

A todo lo anterior hay que añadir un tercer factor que contribuyó a desencadenar este conflicto: la situación personal del líder de la rebelión,

⁸⁶ Ver Nota 76.

Hong Xiuquan, y su experiencia con el tan temido sistema de exámenes imperial. Como ya hemos mencionado en diversas ocasiones, el método más eficaz de promoción social durante la era imperial era opositar y aprobar los exigentes exámenes imperiales para acceder a los distintos cargos funcionariales de la administración y conseguir un futuro mejor. Hay que matizar que este sistema de oposiciones fue degradándose durante el siglo XIX debido al aumento de la población pero, sobre todo, debido a la corrupción existente en el sistema. La realidad es que Hong, no sin mucho esfuerzo (incluido el económico), se presentó cuatro veces a estas oposiciones sin superar ninguna. Este fracaso le provocó una crisis nerviosa y un colapso emocional que le produjeron visiones y alucinaciones sobre la figura de Dios. Aclaremos que durante ese periodo tuvo contacto con un misionero cristiano protestante que daba charlas religiosas y le facilitó una copia de la obra del misionero evangelista chino Liang Fa (*Liáng Fǎ* 梁发, 1789-1855)⁸⁷, “Buenas palabras para exhortar a esta era”. Tanto le afectó todo esto que terminó renegando del budismo para convertirse al cristianismo, autoproclamándose Rey Celestial y “hermano menor de Jesucristo”. Creyó encontrar en la Biblia una revelación divina que le empujaba a establecer en la tierra el reino de la Gran Paz (Taiping) y la igualdad entre hombres y mujeres (se prohibieron, p.e., elementos tan tradicionales como el vendado de los pies en la mujer) dentro de una sociedad agraria de tipo comunista, aunque la igualdad de la mujer promulgada por los taiping y su acceso a la educación tuvo su precio una vez derrotados.

La rebelión Taiping fracasó porque carecía de una dirección adecuada, de extracción intelectual, y sobre todo porque el emperador, a parte del ejército

⁸⁷ Para más información sobre este misionero converso y su obra, consultar McNeur (2013).

imperial y las milicias privadas contó, por primera vez en la historia de China, con la ayuda de las fuerzas extranjeras para aplastar una sublevación interna. Aun así, esta derrota no acabó con el malestar interior del pueblo chino y hasta la década de los años 70 se siguieron produciendo levantamientos y rebeliones que afectaron en mayor o menor medida al ámbito educativo como punto clave para la regularización de la administración, tal es el caso de algunos ejemplos que veremos a continuación.

8.1.4. La Restauración Meiji (Meiji ishin 明治維新, 1868)

La invasión de Japón a China (Primera Guerra sino-japonesa 1894-1895)⁸⁸ y su posterior derrota puso de manifiesto el estancamiento en el que se encontraba la civilización china y la necesidad de un giro hacia Occidente y su pensamiento para adaptar a China al mundo moderno. Esto trajo como consecuencia una actualización cultural que miraba hacia el conocimiento occidental, que estaba basada en la *Restauración Meiji* (1868) establecida en Japón y que consistía en el supuesto de “aprender de Occidente”. La Restauración influiría, sobre todo, en los procesos de modernización económica y tecnológica pero afectó especialmente a la educación pues se propuso la necesidad del desarrollo intelectual del pueblo, y a partir de entonces se tendría muy presente el modelo occidental para elaborar un nuevo sistema educativo (Martín Ríos 2002:48).

Se cuestionó si determinados elementos tradicionales impedían a la sociedad el progreso hacia la modernidad, por ejemplo, el poder del padre y de la

⁸⁸ La guerra, librada entre la Dinastía *Qing* de China y el naciente Imperio del Japón, giró en torno a la cuestión del control y la influencia sobre Corea en el marco del imperio de la Dinastía Chosŏn. En marzo de 1895 se firma el tratado de Shimonoseki, por el cual China cede a Japón la isla de Formosa (Taiwán), las Islas Pescadores, y Liaodong.

familia o el del emperador sobre todo lo demás en detrimento de la igualdad existente en Occidente.

Esta reforma creó la base del estado moderno en China que entonces comenzó a crear un sistema educativo actualizado tomando como modelo el sistema japonés (posteriormente adquiriría como referencia los modelos de EEUU, Francia y Alemania). Es en este momento cuando los jóvenes intelectuales chinos empezaron a estudiar en Universidades extranjeras y ahí fueron influenciados por las ideas revolucionarias occidentales, especialmente por el marxismo. Después de este periodo, la unión Soviética se observó como nuevo modelo en el plano de la educación, hasta tal punto que influyó de manera determinante en la reforma de la educación superior. Tras esto, el control de las escuelas privadas es asumido por el Estado con el objetivo de: expandir la educación en el pueblo, facilitar un mayor control y difundir las ideas comunistas.

8.1.5. La Reforma de los Cien Días (Bǎi rì Wéi xīn 百日维新, 1898)

La triste y amarga derrota ante Japón en la Guerra sino-japonesa supuso para muchos funcionarios feudales y comerciantes una reflexión profunda para llegar a comprender que la salvación del país estaba en occidentalizarse a través de la industrialización a gran escala y la reforma de la educación.

Los líderes del movimiento reformista fueron Kang Youwei (*Kāng Yǒuwéi* 康有为, 1858-1927), intelectual confucianista y educador que fundó una escuela para la difusión de la ideología reformista, y Liang Qichao (*Liáng Qī chāo* 梁启超, 1873-1929), pensador, escritor, traductor y discípulo de Kang, que escribió un artículo en el que exponía la necesidad de la reforma para poder

industrializarse como ya había hecho Japón y con ello evitar seguir sometido a ninguna fuerza extranjera (como le había ocurrido a India que, por no aplicar ninguna reforma, continuaba sometida a la dominación británica).

En 1895, mientras participaban en un examen para funcionarios de la corte en Pekín, decidieron presentar al emperador un memorándum con la firma de otros 1300 examinados donde instaban al emperador Guangxu (*Guāng xù* 光绪, 1875-1908) a rechazar el Tratado de Shimonoseki (*Mǎguān Tiáoyuē* 马关条约)⁸⁹. Pedían que continuase la guerra contra Japón y que el gobierno y la corte reconocieran su responsabilidad en la derrota. Para ello, proponían una reforma de la Ley (*biàn fǎ* 变法) que el emperador rechazó en primera instancia pero aceptó en 1898 (del 11 de junio al 21 de septiembre de 1898) cuando, junto con los funcionarios y académicos reformistas, aplicó importantes reformas (unos 40 decretos en total) en los ámbitos político, económico, financiero, militar y cultural con la intención de modernizar el estado. Gran parte de las medidas más importantes fueron en el ámbito educativo: se suprimieron los exámenes de acceso al mandarinato; se estipuló un presupuesto para la concesión de becas de estudios en el extranjero; se decretó una instrucción occidental; se aprobó la creación de escuelas de primaria y secundaria por todo el país, de escuelas técnicas y universidades en cada provincia. Pero además se estableció la Oficina de Agricultura, Industria y Comercio y se modernizó la Armada (Martín Ríos 2002: 58-63).

Las reformas, a pesar de la necesidad de dinero para implementarlas, fueron bien acogidas por los intelectuales, la pequeña burguesía y los patriotas

⁸⁹ Tratado de paz firmado entre China y Japón el 17 de abril de 1895 y que puso fin a la primera guerra sino-japonesa en el que China traspasaba la soberanía de Taiwán a Japón y reconocía la independencia de Corea.

en general. Sin embargo, a pesar del esfuerzo realizado, los reaccionarios, liderados por la emperatriz viuda Cixí (*Cí Xí* 慈禧, 1835-1908), tía del emperador Guangxu y emperatriz regente entre 1861 y 1908, sabotearon la reforma y se abolieron todos los decretos propuestos excepto uno, la creación de la Universidad Imperial (la actual Universidad de Pekín). El 21 de septiembre, la emperatriz dio un golpe de Estado, decretó la anulación de todas las reformas promulgadas, encerró al emperador en una pequeña isla del lago Kunming del Palacio de Verano de Pekín (*yí hé yuán* 颐和园), donde permaneció recluido hasta su muerte⁹⁰, y, aunque Kang Youwei y Liang Qichao lograron huir a Japón, mandó ejecutar a los funcionarios que promovieron la reforma (Karl & Zarrow 2002; Kwong 1984; Twitchett & Fairbank 1980).

8.1.6. El levantamiento de los Bóxers (Yihétuán Qiyì 义和团起义, 1899-1901)

Este movimiento, conocido también como “la rebelión de los Bóxers”, comenzó en noviembre de 1899 y finalizó el 7 de septiembre de 1901 y surgió como consecuencia de varios factores (el abuso de poder; las condiciones política impuestas por el extranjero; la terrible hambruna que acabó con más de 6 millones de personas) que sembraron un fuerte sentimiento xenófobo que alimentó el descontento chino frente a las injerencias económicas y políticas de las potencias europeas después de la primera Guerra del Opio.

En China se conoció como “Levantamiento Yihetuan” (que literalmente significa “los puños rectos y armoniosos”) en referencia al grupo Yihetuan, activistas clandestinos con connotaciones políticas (denominados “bóxers”) y que practicaban las artes marciales. Su objetivo era expulsar al extranjero

⁹⁰ Parece ser que murió envenenado.

opresor y reparar la ofensa que estaba sufriendo el pueblo chino por lo que en 1899 emprendieron una campaña de terror por el norte del país.

De nuevo, la emperatriz Ci Xi alentó a los insurgentes en su ira contra las potencias extranjeras y usó a los bóxers como cuerpo de lucha frente a misioneros cristianos y extranjeros. El 20 de junio de 1900, tras el asesinato del embajador alemán, estalló la rebelión en Pekín, las potencias extranjeras (una combinación de las delegaciones británica, austro-húngara, francesa, italiana, japonesa, rusa, alemana y estadounidense) le declararon la guerra a los bóxers de manera oficial y atajaron la revuelta.

El 7 de septiembre de 1901, cuando la dinastía Qing aceptó la firma del Tratado de Xinchou, de graves consecuencias para la economía del país, se produjo el final de esta rebelión y supuso la caída de la dinastía manchú en 1911 en favor de la República de China.

Ante otro fracaso internacional, el país tuvo que enfrentarse de nuevo a una profunda crisis cuya resolución pasaba por la modernización de la nación y una serie de reformas. Las principales reformas se realizaron en la educación, la administración, el ejército y los poderes judicial y ejecutivo. De ellas, según Martín Ríos (2002: 66), la más radical y urgente fue la reforma de la enseñanza ya que “gracias a ella se formaron los que serían posteriormente los intelectuales más sobresalientes de la China de la primera mitad del siglo XX y, por efecto, ayudó a proyectar la modernización del país”. El gobierno envió a Europa y Estados Unidos a observadores que fiscalizaran modelos de enseñanza propias para China lo que propició, entre otras novedades, reformas en todas las escuelas e institutos del país, la desaparición del viejo sistema de exámenes, la eliminación de la jerarquía divisoria ente escuelas inferiores y superiores, la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras, o grandes logros en las escuelas fundadas por los misioneros que, por ejemplo,

insertaron diversas innovaciones como la introducción de la educación física en el programa educativo.

8.1.7. El movimiento del Cuatro de Mayo (Wǔ Sì Yùndòng 五四运动, 1919)

Con este movimiento (de carácter patriótico, antiimperialista y antifeudal) comienza un periodo de liberación que marca 30 años de lucha dirigido por el Partido Comunista Chino (PCCh) y encabezado por Mao Tse-Tung (*Máo Zédōng* 毛澤東, 1893-1976), con su pensamiento marxista-leninista. En este periodo la educación se alimentó de la enseñanza y el ejemplo de los diez principios pedagógicos de Mao⁹¹, que más tarde serían la base de la nueva educación revolucionaria china.

Tal y como hemos visto hasta este momento, Gao (2010:49-53) relata cómo la mayor reforma en la política lingüística de China llegó en la primera mitad del siglo XIX debido tanto al impacto de la civilización occidental como al resurgimiento nacionalista. El gobierno Qing lanzó una reforma a la que llamaron “movimiento de occidentalización” (se incluía a Japón) donde se pretendía seguir manteniendo el sistema educativo chino mientras que se adoptaba el sistema occidental de una manera técnica: Occidente se convirtió en el punto de referencia de la nueva élite cultural. La élite culta consideraba que esta reforma era imprescindible no sólo para cambiar el sistema sino también para introducir cambios culturales tan necesarios en la desmoralizada

⁹¹ Entre los más destacados: avanzar de lo próximo a lo lejano, de lo superficial a lo profundo; hacer las clases interesantes para despertar el interés del auditorio; repetir incansablemente lo fundamental de la clase hasta llegar a la comprensión total; resumir lo que se ha dicho, destacando lo más importante; desarrollar la práctica de discusiones y debates, etc.

China⁹² de entonces que estaba relativamente más atrasada que las potencias occidentales. Los estudiantes educados en el extranjero fueron los primeros en traducir las obras occidentales. Se comenzó traduciendo libros del japonés al chino (después se hicieron directamente del inglés, el francés o el ruso,) que ayudaron a introducir conceptos e ideales occidentales en las mentes de los chinos cultos. Martín Ríos (2002:108) sentencia que “todo este cambio hacia la literatura occidental produjo, por el contrario, un rechazo hacia la literatura clásica china, que a veces llegó a ser de total desprecio”. El problema era llegar a las mentes del resto de la población, la mayoría, que era analfabeta y no sabía ni leer ni escribir, por lo que el paso fundamental era idear un lenguaje escrito más accesible. El chino clásico era una lengua totalmente diferente a la lengua vernácula que se hablaba. Norman (1988:83) describe cómo los trabajos clásicos más destacados [como el *Lúnyǔ* (Analectas confucianas), el *Mèngzǐ* (Mencio), el *Zuǒzhuàn* (左传 “Crónica de Zuǒ”)⁹³ y el *Shǐjì* (史记 “Memorias históricas”)⁹⁴ servían como modelos a los escritores de épocas posteriores a pesar de que ese lenguaje literario no era uniforme ni similar en gramática ni estructura léxica por lo que se preveía la necesidad de definir una lengua estándar basada en la lengua oral.

⁹² Recordamos que China había perdido todas las batallas libradas contra el poder extranjero: la guerra sino-británica (1840), guerra entre China y las fuerzas anglo-francesas (1856), la guerra sino-francesa (1884), la guerra sino-japonesa (1894), la guerra entre China y la Alianza de las 8 Naciones (1900). Después de tantas derrotas y alguna que otra revolución, la dinastía *Qīng* llega a su fin en 1911.

⁹³ Este es el primer trabajo chino de historia narrativa correspondiente al período de 722 a. C. a 468 a. C., escrito por Zuo Qiuming (*Zuǒ Qiūmíng* 左丘明, s. V a.C.), escritor contemporáneo de Confucio.

⁹⁴ Obra maestra de Sima Qian (*Sīmǎ Qiǎn* 司马迁, 145-90 a.C.), historiador de la dinastía Han, donde narra la historia de China desde la época del Emperador Amarillo hasta la época del autor.

Por todo esto, en 1915 llegó la reforma de la lengua y el movimiento “Nueva Cultura” (*xīn wénhuà yùndòng* 新文化运动), revolución intelectual que abocaba un alejamiento del confucianismo anquilosado y que pretendía introducir elementos occidentales tales como la Democracia y la Educación como salida al atraso cultural y social en que se vivía. Unos años más tarde se produjo, a modo de continuación de este, un movimiento social de renovación cultural que comenzó en Pekín el 4 de mayo de 1919, en la Plaza de Tiananmén (*Tiān'ānmén* 天安门) con una serie de protestas a mano de unos 3000 universitarios (a las que se unieron estudiantes y trabajadores de todo el país). Estos estudiantes denunciaban la invisibilidad e indefensión del pueblo ante las autoridades así como las consecuencias de los profundos cambios que se estaban produciendo en el país, todo ello con el objetivo claro de evitar que China firmase el Tratado de Versalles. Este tratado regulaba las conclusiones y sanciones de la Primera Guerra Mundial donde China había intervenido y había resultado vencedor pero el tratado concedía mayores privilegios a uno de los países aliados: Japón. El sentimiento anti-japonés venía de lejos cuando China fue derrotada en la Primera Guerra Sino-Japonesa (1 agosto 1894 - 17 abril 1895), seguida de la invasión de Manchuria (19 septiembre 1931) donde la ocupación japonesa duró hasta el fin de la Segunda Guerra Sino-Japonesa (7 julio 1937-9 septiembre 1942).

Como consecuencia, este nuevo movimiento cultural provocó la necesidad de un giro drástico con la dimisión de los principales cargos del Gobierno y con ello un importante cambio en la situación política del país. Pero además, empujó a que muchos intelectuales se volvieran radicales y se opusieran a

todo lo tradicional⁹⁵ (Jingpan Chen 1990:80) mientras exigían Democracia y Educación como únicas salidas a ese atraso cultural y social del momento. Se destacan tres de esos intelectuales que con sus esfuerzos lograron transformar la cultura y la lengua chinas para salvar la nación: el primero, un reformador de mucha influencia y uno de los intelectuales más destacados del movimiento, Hu Shih (*Hú Shì* 胡适, 1891-1962), filósofo y ensayista chino que publicó en 1917 su plan de reforma para la lengua y la literatura además de un artículo sobre la revolución literaria; el segundo, Lu Xun (*Lǔ Xùn* 鲁迅, 1881-1936)⁹⁶, considerado el padre de la literatura moderna en China y máximo representante del movimiento, publicó ese mismo año *El diario de un loco*, una breve historia que supuso la revolución literaria definitiva debido al contenido y al estilo utilizado: la primera obra de la literatura moderna escrita en un lenguaje básico y sencillo que podían entender la mayoría de los chinos; el tercero, Guo Moruo (*Guō Mòruò* 郭沫若, 1892-1978), poeta, dramaturgo y novelista, que con su obra *La diosa* en 1921, escrita en un verso fácil de entender, consigue llevar al pueblo la inaccesible poesía tradicional china.

Tan importante fue el estallido de esta revuelta que hay autores que determinan que el nacimiento real de la lingüística china moderna, en el que se hizo presente la asimilación de conceptos y métodos de la lingüística tradicional occidental, significativamente tuvo lugar gracias a dos periodos de

⁹⁵ Se toma como objetivos principales la erradicación de lo que consideran “los tres demonios de la tradición”: los *hànzì* (汉, escritura tradicional china), la trenza usada por los hombres y el vendaje de los pies de las mujeres.

⁹⁶ Lu Xun fue un estudiante ejemplar que salió de su tierra natal para recibir una educación moderna en Tokio (medicina). Pero un día contempló una escena violenta en contra de un compatriota que le hizo recelar de Japón y decidió dedicarse a la literatura para tener un medio que le ayudase a cambiar el estancado sistema chino. Muchos de los estudiantes que salieron a estudiar al extranjero, recibieron un gran choque emocional debido a las diferencias culturales que les hicieron movilizarse como protagonistas en la creación de una nueva cultura y educación una vez de vuelta en su país.

gran influencia extranjera a la que se expuso la lingüística tradicional china: el primero se refiere a la introducción de los textos sagrados del Budismo y el segundo a este Movimiento del Cuatro de Mayo.

8.1.7.1. La reforma lingüística: la simplificación de los caracteres.

El sistema pinyin

En este punto, los textos escritos empezaron a corresponderse más o menos con el lenguaje oral, en cuanto a vocabulario y gramática. Sin embargo, la reforma de la escritura tradicional basada en caracteres tomó un camino diferente. Aprender los miles de caracteres más comúnmente usados supone el esfuerzo de muchos años de dedicación al tenerlos que aprender de memoria uno por uno, y, aunque algunos de los intelectuales reformistas como Lu Xun o el dirigente comunista Qu Qiubai (*Qú Qiūbái* 瞿秋白, 1899-1935) recomendaron la abolición de este sistema de escritura en favor del uso de un sistema alfabético, esto nunca llegó a suceder. Algunos de los argumentos sopesados en contra de la supresión de los caracteres fueron: que el sistema de escritura tradicional chino había sobrevivido por miles de años porque su principal objetivo había sido unificar los diferentes dialectos y si se abolían estos dialectos llegarían a convertirse en lenguas distintas ininteligibles, lo que supondría la desintegración de la nación; que la belleza y la riqueza del chino radican precisamente en la escritura, que es la base del arte de la caligrafía; y que el sistema fonético del mandarín es un sistema bastante simplificado ya que consta de unas 400 sílabas que se componen de 21 consonantes y 6 vocales, sólo 3 consonantes pueden ir al final (n, ng, r) y sólo posee 4 tonos.

Finalmente se acordó la decisión de modificar gradualmente el sistema de escritura y reemplazar algunos caracteres de uso más frecuente del sistema tradicional por otros más simples y fáciles de recordar y escribir que pasarían a formar parte del sistema simplificado. El gobierno de Kuomintang⁹⁷ (o KMT - *Zhōngguó Guómíndǎng* 中国国民党, Partido Nacionalista Chino) en 1935 fue el primero en introducir este proceso llamado “simplificación de caracteres chinos” que implica una reducción del número de trazos.

Estas ideas reformistas determinaron la política lingüística del Partido Comunista de China, que durante su época en la clandestinidad llegó a posicionarse a favor de la adopción del alfabeto latino para el chino. Tras la victoria comunista en la Guerra Civil, que resultó en la proclamación de la República Popular de China, el nuevo Estado dirigido por Mao Tse-Tung confió en el lingüista chino Zhou Youguang⁹⁸ (*Zhōu Yǒuguāng* 周有光, 1906-2017) para liderar una comisión encargada de reformar el idioma chino para hacerlo más accesible a la población y reducir el analfabetismo. Tras tres años desarrollando este nuevo sistema, se puso en marcha en 1958 la adopción de un sistema de escritura latinizado llamado pinyin⁹⁹ (*hànyǔ pīnyīn* 漢語拼音). Se trata de un sistema de transcripción fonética con alfabetización latina (Romanización) del chino mandarín (o putonghua, como lengua estándar, oficial y nacional de China). Han existido multitud de romanizaciones o sistemas alfabéticos sistemáticos más o menos modernos (*Yale*, *Wade-Giles*, *Paladius*,

⁹⁷ Tras la Revolución de Xinhai en 1911, abdicó el último emperador de la dinastía Qing (*Pǔyí* 溥仪, 1906-1967) lo que supuso el derrocamiento del gobierno imperial milenario en favor de la república en 1912. Se creó entonces el Partido Nacionalista de la República de China, el Kuomintang (que aún está en vigor como partido conservador en Taiwán), cuyos principios ideológicos estaban basado en la democracia, el nacionalismo y el bienestar del pueblo.

⁹⁸ Como la mayoría de los intelectuales chinos que vivieron la Revolución Cultural, Zhou pasó largas temporadas desterrado en el mundo rural y cumplió también dos años de trabajos forzados en un campo de reeducación, hasta que en los años 80 fue rehabilitado.

⁹⁹ Nos referimos a este sistema simplemente como “pinyin” por cuestiones de simplificación.

guanhua zimu, *gwoyeu romatzyh*, etc.) que han pretendido facilitar el estudio del intrincado idioma tanto a los niños chinos como a los estudiantes extranjeros de esta lengua. En el siguiente cuadro vemos ejemplos de algunos de estos¹⁰⁰:

Initials										
hànyǔ pīnyīn	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k
zhùyīn fúhào	ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄈ	ㄊ	ㄊ	ㄋ	ㄌ	ㄍ	ㄎ
Wade-Giles	p	p'	m	f	t	t'	n	l	k	k'
Yale	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k
Gwoyeu Romatzyh	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k
Palladius	б	п	м	ф	д	т	н	л	г	к
	[p]	[p ^h]	[m]	[f]	[t]	[t ^h]	[n]	[l]	[k]	[k ^h]
hànyǔ pīnyīn	j	q	x	zh	ch	sh	r	z	c	s
zhùyīn fúhào	ㄐ	ㄑ	ㄒ	ㄓ	ㄔ	ㄕ	ㄖ	ㄗ	ㄘ	ㄙ
Wade-Giles	ch(i)	ch'(i)	hs	ch	ch'	sh	j	tz/ts	tz'/ts'	sz/ss/s
Yale	j	ch	sy	j	ch	sh	r	dz	ts	s
Gwoyeu Romatzyh	j(i)	ch(i)	sh(i)	j	ch	sh	r	tz	ts	s
Palladius	цз	ц	с	чж	ч	ш	ж	цз	ц	с
	[tɕ]	[tɕ ^h]	[ɕ]	[ʈʂ]	[ʈʂ ^h]	[ʂ]	[ʃ ʒ]	[ts]	[ts ^h]	[s]

Finals										
hànyǔ pīnyīn	a	o	e	ê	ai	ei	ao	ou	an	en
zhùyīn fúhào	ㄚ	ㄛ	ㄜ	ㄝ	ㄞ	ㄟ	ㄠ	ㄡ	ㄢ	ㄣ
Wade-Giles	a	o	e/o	eh	ai	ei	au	ou	an	en
Yale	a	o	e	e	ai	ei	au	ou	an	en
Palladius	a	o	э	e	ай	эй	ао	оу	ань	энь
	[a]	[ɔ]	[ʉ]	[ɛ]	[ai]	[ei]	[au]	[ɔu]	[an]	[ɛn]
hànyǔ pīnyīn	ang	eng	ong	i/yi	ia/ya	ie/ye	iao/yao	iu/you	ian/yan	
zhùyīn fúhào	ㄤ	ㄥ	ㄨㄥ	ㄧ	ㄧㄚ	ㄧㄝ	ㄧㄠ	ㄧㄡ	ㄧㄢ	ㄧㄣ
Wade-Giles	ang	eng	ung	i/yi	ia/ya	ieh/yeh	iao/yao	iu/you	ien/yan	
Yale	ang	eng	ung	i/yi	ya	ye	yau	you	yan	
Palladius	ан	эн	ун	и	ай	е	яо	ю	янь	
	[aŋ]	[ɛŋ]	[ʉŋ]	[i]	[ia]	[ie]	[iau]	[iɔu]	[ien]	
hànyǔ pīnyīn	in/yin	iang/yang	ing/ying	iong/yong	u/wu	ua/wa	uo/wo	uai/wai	ui/wei	
zhùyīn fúhào	ㄣ	ㄣ	ㄣ	ㄣ	ㄨ	ㄨㄚ	ㄨㄛ	ㄨㄞ	ㄨㄟ	
Wade-Giles	in/yin	iang/yang	ing/ying	iong/yong	ü/wü	ua/wa	uo/wo	uai/wai	ui/wei	
Yale	yin	yang	ying	yung	u/wu	wa	wo	wai	wei	
Palladius	инь	ян	ин	юн	y	ва	yo	yай	yй	
	[in]	[iaŋ]	[iŋ]	[iʉŋ]	[u]	[ua]	[uo]	[uai]	[uei]	
hànyǔ pīnyīn	uan/wan	un/wen	uang/wang	weng	ü/u/yü	üe/yüe	üan/yüan	ün/yün	er	
zhùyīn fúhào	ㄨㄢ	ㄨㄣ	ㄨㄤ	ㄨㄥ	ㄩ	ㄩㄝ	ㄩㄢ	ㄩㄣ	ㄦ	
Wade-Giles	uan/wan	un/wen	uang/wang	weng	ü/yü	üeh/yüeh	üan/yüan	ün/yün	erh	
Yale	wan	wun/wen	wang	weng	yu	ywe	ywan	yün	er	
Palladius	уань	унь	ван	вань	юй	юэ	юань	юнь	эр	
	[uan]	[uən]	[uaŋ]	[uəŋ]	[y]	[yœ]	[yen]	[yn]	[ɛr]	

Fig. 23: Comparación de las diferentes romanizaciones del mandarín.¹⁰¹

¹⁰⁰ http://www.omniglot.com/chinese/mandarin_pts.htm.

¹⁰¹ http://www.omniglot.com/chinese/mandarin_pts.htm

Sin embargo, la República Popular de China adoptó oficialmente el *hànyǔ pīnyīn* (“deletreo/alfabeto fonético de la lengua de los Han”), que posee un complejo sistema de diacríticos para marcar los tonos (Rohsenow 1989:23 y Wilkinson 2015:xix). A pesar de todo, se apostó por la opción más conservadora de restringir este nuevo sistema ortográfico a un papel meramente utilitario para la transcripción fonética del chino, sin reemplazar a los caracteres, que seguirían siendo la forma normal de escribir la lengua china Dong (2014:178). Se publicó la primera lista de caracteres simplificados en la reforma (“Plan de Simplificación de los Caracteres Chinos”) que consistió en 515 caracteres más 54 radicales simplificados (componentes primarios de otros caracteres), a los que se sumaron otros más en los años 60 (“Tabla General de Caracteres Simplificados”). A partir de este proceso de simplificación de los caracteres se implementaron dos sistemas de escritura estándar: un sistema de caracteres simplificado¹⁰² en el territorio continental de China mientras que en Hong Kong, Macao y Taiwán, las S.A.R.¹⁰³, aún se conserva el uso del chino tradicional. La última revisión del sistema se hizo en 1986 y es la que está en vigor en la actualidad.

¹⁰² En este trabajo, cuando hacemos referencia a ejemplos donde aparecen nombres chinos, señalamos al lado su equivalente usando el sistema pinyin y caracteres simplificados (chino estándar).

¹⁰³ Región Administrativa Especial, de las siglas en inglés *Special Administrative Region* (véase § 5.3).

PY	ESP	IPA	PY	ESP	IPA
b	p		p		p ^h
d	t		t		t ^h
g	k		k		k ^h
m	m				
n	n				
f	f				
s	s				
sh	sh				
x		ɕ			
h	j				
l	l				
r		ʐ			
z	ts		c		tsh
zh	ch		ch		tʂh
j		tɕ	q		tʂh

PY	ESP	IPA
a	a, e	
e	e	ɤ, ə, ɛ
i	i	ɿ
o	o	ʊ, u
u	u	ʊ
ü		y

-ao		au
-e		ɤ
-ei	ei	
-er		ə
-en		ən
-eng		əŋ
-ian	ien	
-ie		ie
-iu		iou
-ou		ou
-ong		ʊŋ
-ui	uei	
-un	uen	
-üe		yɛ

y-	i-	
w-	u-	
yu-		y-
-n	-n	
-ng		-ŋ
-i*		ɿ

Fig. 24: Modelo de transcripción del sistema pinyin vs Alfabeto Fonético Internacional (IPA)¹⁰⁴.

Señalamos que, aparte de los diferentes sistemas de transcripción fonética modernos ya mencionados, cabe destacar un alfabeto fonémico aún usado en la actualidad en Taiwán, el *Zhùyīn Fúhào* (注音符號), o literalmente “Símbolos para deletrear sonidos” [también conocido como *bōpōmōfō* (ㄅㄆㄇㄉ) en referencia a las cuatro primeras letras de este alfabeto]. Se trata de un sistema que usa 37 símbolos especiales (fragmentos de caracteres que contienen el sonido que cada símbolo representa) para representar los sonidos del mandarín, 21 consonantes (iniciales) y 16 vocales (finales). Según Wiedenhof (2015:12), este sistema que utiliza caracteres sencillos con valor y símbolos fonéticos fue creado en 1913 e introducido en el sistema educativo en 1918. A pesar de que también se usó en China continental, se decidió no usarlo más en 1932 ya que este sistema estaba basado en algunos rasgos del mandarín sureño de Nankín¹⁰⁵ y en otros del nortño de Pekín, y entonces se

¹⁰⁴ <https://es.wikipedia.org/wiki/Pinyin>

¹⁰⁵ Nanjing y Beijing.

decidió que la pronunciación normativa de la lengua nacional se basaría exclusivamente en el dialecto pekinés. No obstante, se siguió ofreciendo como referencia hasta 1958 (que entró en vigor el pinyin) para facilitar la educación a aquellos que se habían educado con el sistema anterior.

Pero el zhuyin fuhao se volvió muy popular en Taiwán¹⁰⁶ donde, a pesar del uso predominante del pinyin, todavía está vigente como principal método de transcripción e incluso se usa para la búsqueda en entradas del diccionario (*Guóyīn zìdiǎn* 國音字典, "Diccionario de la pronunciación nacional").

A continuación en la figura 25 vemos su modelo de transcripción del sistema bopomofo (BPMF) y en la siguiente figura 26 una comparación con el IPA de los sistemas surgidos, el Taiwanés Moderno Literal (MLT), el sistema de transcripción fonético del taiwanés (DT) y el sistema de transcripción y pronunciación (POJ):

¹⁰⁶ En este trabajo no nos vamos a basar en el caso concreto de Taiwán por lo que no podemos extendernos en profundidad sobre ello, tan solo mencionaremos de manera breve algunos aspectos aclaratorios al respecto. El taiwanés es una variedad del *Mín Nán*. La mayoría de los taiwaneses provienen del sur de la provincia de Fujian por lo que su lengua es muy similar al dialecto de Xiamen. El taiwanés estuvo restringido e incluso vetado hasta 1980 por ellos solo el 70% de la población actual lo domina. Como lengua escrita surgió a finales del siglo XIX junto al sistema de romanización *Peh-ōe-jī* (POJ), pero fue suprimido después de la ocupación japonesa en 1945. Aunque surgieron otros métodos en este intervalo de tiempo, más tarde, en 2006, el sistema de romanización actual (台灣閩南語羅馬字拼音方案 / *Táiwān Mînnán-yū Luómǎzì Pīnyīn Fāng'àn* / *Tâi-ôan Lô-má-jī Peng-im Hong-àn*) fue promovido de nuevo por el Ministerio de Educación.

Fig. 25: Modelo de transcripción del sistema bopomofo¹⁰⁷.

INICIALES						
ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄈ	ㄉ	ㄊ	ㄋ
b	p	m	f	d	t	n
[p]	[p ^h]	[m]	[f]	[t]	[t ^h]	[n]
ㄌ	ㄍ	ㄎ	ㄏ	ㄐ	ㄑ	ㄒ
l	g	k	h	j	q	x
[l]	[k]	[k ^h]	[x]	[tɕ]	[tɕ ^h]	[ɕ]
ㄗ	ㄘ	ㄙ	ㄖ	ㄗ	ㄘ	ㄙ
zh	ch	sh	r	z	c	s
[tʂ]	[tʂ ^h]	[ʂ]	[ʐ]	[ts]	[ts ^h]	[s]

FINALES						
ㄩ	ㄛ	ㄝ	ㄜ	ㄝ	ㄟ	ㄠ
a	o	e	ê	ai	ei	ao
[a/a]	[o]	[ɤ]	[ɛ]	[ai]	[ei]	[au]
ㄨ	ㄢ	ㄣ	ㄤ	ㄥ	ㄨㄥ	ㄩㄣ
ou	an	en	ang	eng	ong	i/yi
[ou]	[an]	[ɛn]	[aŋ]	[ɛŋ]	[oŋ]	[i/ɿ]
ㄩㄣ	ㄟ	ㄠ	ㄡ	ㄢ	ㄣ	ㄤ
ia/ya	ie/ye	iao/iao	iu/you	ian/yan	in/yin	iang/yang
[ia]	[ie]	[iau]	[iou]	[ien]	[in]	[iaŋ]
ㄩㄣ	ㄟ	ㄠ	ㄡ	ㄢ	ㄣ	ㄤ
ing/ying	iong/yong	u/wu	ua/wa	uo/wo	uai/wai	ui/wei
[iŋ]	[iuŋ]	[u]	[ua]	[uo]	[uai]	[uei]
ㄨㄣ	ㄟ	ㄠ	ㄡ	ㄢ	ㄣ	ㄤ
uan/wan	un/wen	uang/wang	weng	ü/u/ü	üe/yüe	üan/yüan
[uan]	[uən]	[uaŋ]	[ueŋ]	[y]	[ye]	[yan]
ㄩㄣ	ㄟ	ㄠ	ㄡ	ㄢ	ㄣ	ㄤ
ün/yün	er					
[yn]	[ɤ]					

Además, en Taiwán se ha optado por una política menos intervencionista que en China continental por lo que cada persona se siente libre de decidir cómo transcribir sus nombres: algunos deciden usar el sistema Wade-Giles que intercala un guion en el nombre (Sun Yat-sen), otros se deciden por el uso del antiguo sistema oficial *gwoyeu romatzyh*, o incluso hay otros que escriben su nombre directamente en inglés junto a la transcripción Wade-Giles de su apellido.

¹⁰⁷ <http://www.omniglot.com/writing/zhuyin.htm>

Finals											
POJ	a	ap	at	ak	ah	a ⁿ	ang	o ^o	oh	ok	
MLT	a	ab/ap	ad/at	ag/ak	aq/ah	va	ang	o	oq/oh	og/ok	
DT	a	āp/ap	āṭ/at	āk/ak	āh/ah	ann/a ⁿ	ang	o	ōh/oh	ok	
BPMF	ㄚ	ㄞ	ㄛ	ㄎ	ㄏ	ㄚˊ	ㄤ	ㄛ	ㄔ	ㄎ	
	[a]	[ap]	[at]	[ak]	[aʔ]	[a]	[aŋ]	[ɔ]	[ɔʔ]	[ɔk]	
POJ	op	ot	o ^o	e	e	eh	er	o	oh	e ⁿ	
MLT	ob/op	ot	vo	e	e	eq/eh	er	ø	eq/eh	ve	
DT	ōp/op	ōṭ/ot	onn/o ^o	e	e	ēh/eh	er	or	ōh/oh	enn/e ⁿ	
BPMF	ㄛ	ㄛ	ㄛ	ㄜ	ㄜ	ㄜˊ	ㄝ	ㄜ	ㄝ	ㄝ	
	[ɔp]	[ɔt]	[ɔ]	[e]	[e]	[eʔ]	[er]	[ə]	[əʔ]	[ē]	
POJ	i	ian	iat	ih	im	in	ip	it	iu	iu ⁿ	
MLT	i	ien	iet	iq/ih	im	in	ib/ip	it	iu	viu	
DT	i	ian/en	iāṭ/iat, ēṭet	ih/ih	im	in	īp/ip	īt	iu	iunn/iu ⁿ	
BPMF	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	[i]	[ien]	[iet]	[iʔ]	[in]	[in]	[ip]	[it]	[iʊ]	[iū]	
POJ	eng	ek	i ⁿ	ai	aih	ai ⁿ	an	au	au ⁿ	auh	
MLT	eng	eg/ek	vi	ai	aiq/aih	vai	an	au	au ⁿ	auq/auh	
DT	ing	ik	inn/i ⁿ	ai	āih/aih	ainn/ai ⁿ	an	au	aunn/au ⁿ	āuh/auh	
BPMF	—	—	—	ㄞ	ㄞ	ㄞ	ㄢ	ㄠ	ㄠ	ㄠ	
	[in]	[ik]	[i]	[ai]	[aiʔ]	[ai]	[an]	[au]	[aʊ]	[auʔ]	
POJ	am	om	m	mh	ong	ng	ng	u	uh	ui	
MLT	am	om	m	mq/mh	ong	ng	ngq/ng	u	uh	ui	
DT	am	om	m	mih/mh	ong	ng	ng	u	ūh/uh	ui	
BPMF	ㄞ	ㄞ	ㄇ	ㄇ	ㄇ	ㄇ	ㄇ	ㄨ	ㄨ	ㄨ	
	[am]	[om]	[m]	[mʔ]	[oŋ]	[ŋ]	[pʔ]	[u]	[uh]	[ui]	
POJ	un	ut	oa	oe	oai	oan	oang				
MLT	un	ut	oa	oe	oai	oan	oang				
DT	un	ūṭ/ut	ua	ue	uai	uan	uang				
BPMF	ㄨ	ㄨ	ㄨ	ㄨ	ㄨ	ㄨ	ㄨ				
	[un]	[ut]	[ua]	[ue]	[uai]	[uan]	[uan]				

Initials

POJ	p	b	ph	m	t	th	n	nng	l	k	g
MLT	p	b	ph	m	t	th	n	nng	l	k	g
DT	b	bh	p	m	d	t	n	nng	l	g	gh
BPMF	ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄇ	ㄊ	ㄊ	ㄋ	ㄋ	ㄌ	ㄎ	ㄍ
	[p]	[b]	[p ^h]	[m]	[t]	[t ^h]	[n]	[nŋ]	[l]	[k]	[g]
POJ	kh	h	chi	ji	chhi	si	ch	j	chh	s	
MLT	kh	h	ci	ji	chi	si	z	j	zh	s	
DT	k	h	zi	r	ci	si	z	r	c	s	
BPMF	ㄎ	ㄏ	ㄘ	ㄗ	ㄘ	ㄘ	ㄘ	ㄗ	ㄘ	ㄘ	
	[k ^h]	[h]	[tʃi]	[zi]	[tʃ ^h i]	[ci]	[ts]	[dz]	[tʃ ^h]	[s]	

Fig. 26: Modelo de transcripción y pronunciación del taiwanés en diferentes sistemas de transliteración.¹⁰⁸

¹⁰⁸ <http://www.omniglot.com/chinese/taiwanese.htm>

8.1.8. La Revolución cultural (1966-1976)

De acuerdo con lo que señala Lichuan Chen (2008:6) en su artículo, ya en 1955 China parecía ir en una carrera por la modernización contra Occidente. El eslogan que lanzó Mao al país es "superar a Inglaterra y alcanzar a los Estados Unidos", con la consigna de "centrar la industria sobre la producción de acero", lo cual significó, de algún modo, reconocer que la civilización occidental había llegado a un estadio de desarrollo avanzado. Por ello, en 1958 se activó otra campaña denominada "El Gran Salto Adelante"¹⁰⁹ pero fue un total fracaso que hundió al país en una recesión económica seguida de una hambruna jamás vista. Mao inició entonces una revolución cultural proletaria con el objetivo de imponer su pensamiento como principal fuerza ideológica del país. De 1966 a 1976 el gobierno comunista chino, preocupado por la dificultad que existía para transmitir los ideales comunistas por medio del sistema educativo, llevó a cabo la "Gran Revolución Cultural Proletaria" que le permitió a Mao recuperar el poder político del que había sido apartado tras el fracaso de "El Gran salto Adelante". El objetivo principal de esta revolución era usar este sistema educativo para relegar todo lo que representaba valores feudales-capitalistas pre-revolucionarios y sustituirlos con los valores proletarios. La gran consecuencia de esta revolución fue la expansión de la teoría de que las escuelas estaban dominadas por el conocimiento intelectual burgués y que se debía reemplazar por la enseñanza práctica y la idea de que se tenía que seguir el ejemplo de trabajadores,

¹⁰⁹ Se llama "El Gran Salto Adelante" a la campaña de medidas económicas, sociales y políticas que el Partido Comunista de China (PCCh) implantó en la República Popular de China de 1958 a 1961. Se pretendía así transformar la economía agraria China en una sociedad comunista a través de la rápida industrialización y colectivización. Debido a esta campaña la población sufrió "la Gran Hambruna" por la que murieron entre 18 y 32 millones de personas.

campesinos y soldados. Por ende, los intelectuales fueron reemplazados por trabajadores y campesinos en la toma de decisiones en el sistema educativo, por lo que se enviaba a estudiantes y profesores a las fábricas y al campo para que aprendieran. Las escuelas estuvieron cerradas varios años creando una situación muy difícil. Después de una caótica etapa de estancamiento a inicios de los años 70 la cantidad de escuelas primarias y secundarias empezó a crecer aceleradamente volviéndose a incrementar la matrícula en los dos niveles. No obstante, y a pesar de que la “Revolución Cultural” contribuyó a que a comienzos de los años 70 bajara significativamente la calidad de la educación en China, también fomentó el acceso de grupos en situaciones más desventajosas, como los de las zonas rurales.

Desde principios del siglo XX, con el “Movimiento del Cuatro de Mayo”, esta anti-tradición ha sido presentada por los sectores políticos como icono de modernización y modelo progresista¹¹⁰, en ocasiones malinterpretada por el mundo occidental. Respecto a esto, Gao (2008:21-23) refiere que durante este periodo se mantuvo esa tensión tradicional entre “mantener y destruir” que pervive en China desde hace miles de años. Pero aunque se abandonaron y destruyeron muchas tradiciones chinas¹¹¹, también se preservaron muchas otras: ejemplo de ello es la excelente conservación de los Guerreros de Terracota de Xian (Xi'an 西安) (Dinastía Qin, 210-209 a.C.), descubiertos en 1974 y de las tumbas de Mawangdui (*Mǎwángduī* 馬王堆) (Dinastía Han, s.II) del yacimiento arqueológico situado en Wulibei (*Wulibei* 五里牌) al este de Changsha (*Chángshā* 长沙), capital de (*Húnán* 湖南), descubiertas en 1972; o la idea que difunde Mao acerca del tesoro que tiene el pueblo chino con su medicina tradicional

¹¹⁰ Es lo que generalmente se conoce como proyecto de “Ilustración”.

¹¹¹ Véase Nota 95.

y la necesidad de explotarla y ofrecerla al resto del mundo; o la creación de la ópera de Pekín, revolucionaria no solo en su creación sino también en su forma y contenido.

Unos años después, en 1978, el programa de reformas económicas y de apertura, conocido como "Socialismo con características chinas", implementado por Deng Xiaoping (*Dèng Xiǎopíng* 邓小平, 1904-1997) marcó el rumbo hacia la economía de mercado en otros sectores: creación de las zonas económicas especiales sobre el litoral, reservadas en parte a la implantación de empresas extranjeras; liberalización del sector de servicios; privatización de las empresas estatales al borde de la quiebra; explotación de la mano de obra barata sin protección social, etc. Este giro hacia la derecha acelera el despegue económico de China posicionándola en segundo lugar mundial después de Estado Unidos pero también provocando efectos negativos y devastadores como la corrupción generalizada, las apropiaciones personales de una parte del patrimonio público, la expropiación de tierras cultivables en beneficio de los promotores inmobiliarios, la afluencia migratoria de la población rural hacia las metrópolis, las desigualdades geográficas y la profundización de la fractura social (Lichuan Chen 2008:7).

8.2. La discriminación de género y su influencia en la Educación

El Maestro dijo: "Las mujeres y los subordinados son especialmente difíciles de manejar: sed amistosos, y se familiarizan demasiado; sed distantes, y se ofenderán." (Analectas XVII, 25).

El drástico crecimiento económico convirtió al país en 2010 en la segunda economía más grande del mundo, después de Estados Unidos, pero este hecho

no erradicó la discriminación de las mujeres ni desigualdad en la educación, el empleo, la participación política, el acceso a cuidados de la salud, el bienestar social, o la violencia de género.

En el pasado se solía atribuir la desigualdad de género a una cultura patriarcal prolongada y profundamente arraigada en la moral confuciana en la cual era necesario sacrificar los intereses individuales por el bienestar colectivo y además era imprescindible tener un hijo varón para atender las necesidades prácticas de trabajo de las familias rurales, lo que reforzaba la idea de que las niñas eran menos valiosas que los niños.

Leemos en Gibauskaite (2013:3) que después de las guerras del Opio (1839-1942 y 1856-1860), la presencia de los extranjeros, especialmente la de los misioneros, modifican las relaciones del género y la estructura familiar tradicional. Se crean las primeras escuelas para niñas pero causan gran rechazo entre la población debido a que la tan arraigada tradición confuciana desconfía de la capacidad intelectual femenina. Hay que esperar a las últimas décadas de la dinastía Qing para que aparezcan iniciativas reformistas e innovadoras que modernicen la sociedad china, incluida la emancipación de la mujer. El primer paso se da en 1902 al recomendar abandonar el vendaje de los pies de las mujeres y un año después con la reforma del sistema educativo siguiendo el modelo japonés. Es entonces cuando la educación de las mujeres facilita el acceso al mundo laboral y mayor independencia económica.

La discriminación de género en China se hizo más evidente con la restrictiva política del “hijo único”¹¹² a partir del año 1978 cuando debido a la gran

¹¹² A raíz del primer censo moderno de 1953, que reveló una población de 583 millones de personas, las autoridades chinas se mostraron receptivas al neomalthusianismo (doctrina que propone Thomas Malthus para resolver la superpoblación por medio de la reducción artificial de los nacimientos) dominante en el pensamiento demográfico occidental de esos años. A partir de agosto de 1959, el Ministerio de Salud Pública desarrolló una campaña de control

cantidad de población el gobierno instauró una serie de políticas de control de la natalidad y la fecundidad para evitar un crecimiento poblacional descontrolado. La política nacional de control de la población ha contribuido todos estos años a la práctica (ilegal) del aborto selectivo de mujeres por diagnóstico prenatal del sexo como consecuencia de la tradición de preferir hijos varones y al abandono en orfanatos de las hijas nacidas.

A finales de 2013, la Asamblea Nacional Popular de China daba luz verde a una histórica modificación de la política de hijos únicos. A partir de entonces, el Gobierno permitía tener un segundo vástago sólo si uno de los padres no tenía hermanos. Las familias que no cumplían este requisito se veían obligadas a pagar cuantiosas multas a las autoridades y, en muchos casos, el poder no reconocía oficialmente a esos hijos condenándolos a vivir sin identidad. Después de más de 35 años de controversias y de sufrir un incremento imparable del envejecimiento de la población y un descenso notable de la mano de obra, el pasado octubre de 2015 China relajó la política de planificación familiar de “hijo único”, permitiendo por tanto a las parejas a tener dos hijos, independientemente de que los padres fueran hijos únicos o no. No obstante, aunque aún no se han dado detalles de su implementación, el gobierno seguirá guiando el Plan de natalidad redactando unas guías de política social entre los años 2016 y 2020, probablemente no en favor de los derechos de los ciudadanos sino para preservar el crecimiento económico y la estabilidad social, indispensables para prolongar el control gubernamental. Quizás por ello el método más efectivo para prevenir una explosión

de la natalidad rodeada de un gran esfuerzo propagandístico, aunque sin efectos visibles en la fecundidad. Las proyecciones demográficas derivadas de las inercias demográficas a finales de la década de 1970, si no se corregían, apuntaban a crecimientos enormes e insostenibles de la población, que impedirían los programas de desarrollo, económicos y modernización que estableció el gobierno.

demográfica sea la educación: al emigrar del campo a la ciudad, las mujeres tienen más oportunidades de formarse y desarrollarse con éxito y forjar sus carreras fuera del hogar e independientes de la figura masculina [a pesar de que, según varios estudios académicos de 2010, estas mujeres que emigran a las grandes urbes en busca de mejores oportunidades ganan una tercera parte de lo que ganan los hombres en las mismas posiciones (Beech y Brailovsky 2008: 30-42)].

Independientemente de esta realidad, La Constitución, la Ley de educación obligatoria, la Ley para la Garantía de los Derechos e Intereses de las Mujeres, así como otras leyes estipulan que las mujeres gozan de los mismos derechos que los hombres de recibir educación. Sin embargo, a pesar de que la sociedad china va progresando lentamente, aún se suele establecer una diferencia bastante marcada entre los roles de los distintos géneros en los cuales los hombres ejercen un rol dominante y público, mientras que las mujeres tienen un rol subordinado y muy limitado en el ámbito privado. Sobre todo en el medio rural, existe el concepto generalizado de que la mujer ideal es la esposa y madre devota que prioriza el cuidado de su familia por encima de su propio desarrollo académico y profesional. Una gran parte de las mujeres mantienen el criterio de que no deben sobrepasar a los hombres desde el punto de vista educativo, profesional y de ingresos, es por tal motivo que las mujeres chinas representan el 80% de las deserciones escolares y el 65% de las personas en edad escolar fuera del sistema.

Además, tradicionalmente se le ha dado prioridad a la educación de los niños antes que a la de las niñas, esto se demostró un hecho en la década de los años 90 y hasta la actualidad donde, según confirman las cifras del Banco Mundial, un 68% de la población femenina mayor de 15 años forma parte de la fuerza laboral activa de China, cifra relativamente alta si se

compara con el 58% de EEUU, 51 % de Francia y 53 % de Alemania. Asimismo, casi una tercera parte de la población rural que emigra a los centros urbanos son mujeres, lo que quiere decir que los varones de la misma edad tienen mayores posibilidades de seguir el sistema educativo. A todo esto se le suma que en las regiones más pobres es donde hay mayor diferencia en las oportunidades educativas entre géneros, existiendo una gran diferencia entre la población urbana y rural.

A pesar de todo ello, y gracias a la intensificación de los contactos internacionales, en los últimos años cada vez son más las organizaciones femeninas que empiezan a solucionar los problemas reales de las mujeres chinas participando en proyectos internacionales de cooperación y aplicando los principios más avanzados. En los últimos años, la mayor asociación femenina de China, la Federación Nacional de Mujeres (*Funü lianhehui* 妇女联合会), así como varias ONG y organizaciones femeninas internacionales han llevado adelante múltiples y efectivos proyectos de cooperación internacional en diversas áreas y formas. La mejora general de la salud femenina, la casi erradicación del analfabetismo y la concesión de microcréditos han desempeñado y siguen desempeñando un rol muy importante tanto en la elevación de la calidad de vida de las mujeres y los niños chinos como en la creación de condiciones favorables para su desarrollo personal.

De relevante importancia son los diversos proyectos y actividades realizados en cooperación con UNICEF que tienen como objetivo básico eliminar los conceptos y los comportamientos sexistas imperantes en las familias, las comunidades y la sociedad en general, base fundamental para capacitar a las jóvenes y potenciar sus habilidades no solo para ganarse la vida sino también para conocer y ejercer sus derechos.

8.3. El sistema educativo

Conforme a la Constitución china¹¹³, la actual división administrativa de la República Popular de China (RPCh) (*Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó* 中华人民共和国) se articula en tres niveles: provincial, distrital y cantonal¹¹⁴:

- El conjunto del país está dividido en provincias, regiones autónomas y municipios bajo jurisdicción central.
- Las provincias y regiones autónomas se dividen en prefecturas autónomas, distritos, distritos autónomos y ciudades.
- Los distritos y distritos autónomos se dividen en cantones, cantones de minorías étnicas y poblados.

Las regiones, prefecturas y distritos autónomos son divisiones habitadas por etnias minoritarias que gozan de autonomía.

Actualmente en China hay 4 municipios bajo jurisdicción central (Pekín (*Běijīng* 北京市), Shanghái (*Shànghǎi* 上海), Chongqing (*Chóngqìng* 重庆) y Tianjin (*Tiānjīn* 天津), 23 provincias, 5 regiones autónomas asociadas a 5 minorías étnicas (tibetanos, mongoles, uigires, zhuang y hui)¹¹⁵ y 2 Regiones Administrativas Especiales¹¹⁶ que fueron antiguas colonias europeas (Hong Kong (*Xiānggǎng* 香港) y Macao (*Àomén* 澳门) y que conservan su propia bandera,

¹¹³ El Estado puede, si lo considera necesario, establecer regiones administrativas especiales subordinadas directamente al Gobierno Central (como ya hemos referido en otras ocasiones, es el caso de Hong Kong y Macao).

¹¹⁴ http://spanish.china.org.cn/china/archive/txt/2007-01/25/content_7711392.htm

¹¹⁵ Excepto la provincia Hui de Ningxia, el resto de estas regiones tienen una lengua propia distinta de la variedad del chino que es lengua oficial: el putonghua (*pǔtōnghuà* 普通话).

¹¹⁶ La República Popular de China administra 33 divisiones a nivel de provincia, 333 divisiones a nivel de prefectura, 2862 divisiones a nivel de condado, 41636 divisiones a nivel municipal, más subdivisiones de pueblos y villas.

su moneda, su sistema económico y judicial, dominio de internet, diferente prefijo telefónico, etc.

Está además el caso de Taiwán (*Táiwān* 台灣)¹¹⁷, que, aunque el gobierno chino la considera como una provincia más y, por tanto, bajo su soberanía, en la práctica la isla goza de independencia y lucha por mantenerla.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en su “Guía para Docentes y Asesores españoles en China” (2015:16) explica que

La administración del sistema educativo chino está dividida en varios niveles: central, provincial y los niveles correspondientes a las ciudades y distritos. El Ministerio de Educación, dependiente del Consejo de Estado, es el departamento de mayor rango con competencias educativas. Los departamentos de educación de los gobiernos en niveles inferiores se encargan de la educación en sus respectivas regiones [...].

Si además de este complejo sistema tenemos en cuenta la diversidad étnica de la que ya hemos hablado en § 7, la cantidad de población y sus particularidades hacen que la administración del gobierno posea una compleja división por niveles de provincia, distritos y condados que se adaptan a las necesidades de sus habitantes según las regiones autónomas, prefecturas autónomas o distritos autónomos como vemos en el siguiente cuadro de Berengueras (2012:2):

¹¹⁷ La mayoría de la población es bilingüe en las variedades Mín del Sur (*mǐnnányǔ* 闽南语) y putonghua.

DIVISIÓN ADMINISTRATIVA DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA				
NIVELES DE ORGANIZACIÓN				
PROVINCIAL	PREFECTURAL	CONDADO	MUNICIPAL	ALDEA
Municipalidades	Prefecturas	Condados	Municipios	Aldea
Provincias	Ciudades a nivel de Prefectura	Distritos Autónomos	Pueblos étnicos	Comites de Aldeas
Comunidades Autónomas	Prefecturas Autónomas	Ciudades a nivel de Condado	Ciudades	Juntas Vecinales
Regiones Administrativas Especiales	Ligas	Barrios Distritos Étnicos	Subdistritos	
SUB-PROVINCIAL	SUB-PREFECTURA	Banners	Sumus	
Sub-Ciudades Provinciales	Sub-Prefectura-nivel de ciudades	Banners Autónomos	Sumus Étnicos	
Sub-Prefecturas Autónomas Provinciales		Áreas Forestales	Distrito de las oficinas públicas (en abolición)	
Nuevas Áreas Sub-Provinciales		Distritos Especiales		

Fig. 27: División administrativa de la RPCh. Niveles de organización.

Así mismo, el sistema educativo chino es muy diverso dentro del mismo país en cuanto a términos culturales, desarrollo económico y actividad educativa. Las características generales de este, su sistema económico, así como el cultural y social, hacen de China un país diferente. Siendo el cuarto país más grande¹¹⁸, el gigante asiático lidera el ranquin del más poblado, lo que representa un 20% de la población mundial. Según fuentes gubernamentales¹¹⁹, tiene más de 320 millones de estudiantes en todo el sistema educativo y unos 15 millones de docentes, aproximadamente. Como dato orientativo observamos que sólo en junio de 2016 casi 9,5 millones de estudiantes se examinaban del gaokao (*gāokǎo* 高考), “Prueba de Acceso al

¹¹⁸ Después de Rusia, Canadá y Estados Unidos (con quién casi está empatado).

¹¹⁹ Ministerio de Educación de la República Popular de China, abril 2016.

Examen Nacional de Educación Superior”¹²⁰ que decide el destino de millones de estudiantes en China. Como es de suponer, con tal volumen de población es muy complicado organizar un sistema educativo que satisfaga todas las demandas de los ciudadanos y que se imparta una educación de calidad, por lo que llama la atención los bajos niveles de fracaso escolar y que la tasa de alfabetización supere el 94%.

Dentro de todo este universo educativo, cabe destacar como singularidad la continua clasificación de universidades, institutos, colegios, aulas y estudiantes; un sistema clasificatorio perfectamente integrado en la mentalidad tradicional y clásica china donde la competitividad se observa como parte elemental del sistema¹²¹.

Aun así, en materia educativa, la tendencia actual es la descentralización del poder para alcanzar la modernización que pretende el gobierno por lo que para ello está delegando responsabilidad administrativa en los gobiernos locales y de distritos.

8.3.1. Evolución desde mediados del siglo XX: del riguroso control a la descentralización e internacionalización

¹²⁰ Las tres asignaturas principales que el alumno debe dominar en esta prueba son las Matemáticas, el Inglés y el Chino, cuyos resultados determinarán a qué Universidad podrán asistir el año siguiente, de entre las 811 Instituciones de Educación Superior que existen a lo largo del país (<http://www.chinaeducenter.com/en/cedu.php>). En el año 2016 se implementó una reforma por la cual la parte proporcional de la nota del Inglés disminuye para darle mayor protagonismo a Ciencias y Chino (MEDC 2014:157).

¹²¹ Esta clasificación se rige por un ranking numérico que las define en nivel de importancia y que está por encima de cualquier otro argumento. Por tanto, un licenciado en la Universidad “número 3” nunca podrá competir con un licenciado en la Universidad “número 1”, nombradas así tal cual, de manera literal con su número correspondiente en esa clasificación.

En 1949, con la formación de la República Popular de China (RPCh), el gobierno comunista chino difundió la ideología oficial a través de la educación y el país se mantuvo hermético en las áreas económica y educativa. El sistema educativo que se creó en esa década se distinguió por un control estricto del gobierno central en varios aspectos como: planes de clases, administración, curriculum, libros de texto, distribución de plazas en las Universidades y puestos de trabajo. Debido a esto, todas las instituciones de educación, desde la básica hasta la superior, pasaron a estar bajo la supervisión del Partido y del Gobierno.

No hay que olvidar que cuando se creó la RPCh el 80 % de la población era analfabeta (Hannum 1999: 193-211) y que solo entre el 20 y el 40% de los niños en edad escolar asistían a la escuela. Por ello es de admiración observar los impresionantes avances en la tasa de escolarización en los últimos 50 años.

No obstante, desde finales de los años 70 se criticó duramente la centralización excesiva de este sistema educativo. Después de la muerte de Mao y con el nuevo gobierno de Deng Xiaoping (*Dèng Xiǎopíng* 邓小平, 1904-1997), se comienza a vincular el cambio educativo con el desarrollo económico y social de China y se le da una importancia vital a la educación como contribución elemental a la modernización del país (Beech y Brailovsky 2008: 30-31).

La nueva presidencia inició una serie de reformas económicas enfocadas al desarrollo de una “economía socialista de mercado” bajo la premisa de que la reforma educativa debía estar estrechamente vinculada a las reformas económicas. Gómez y Bello (2011:4) resaltan claramente la premisa de la gobernación y citan a Xiaoping cuando llega al poder y define la educación

como una “contribución fundamental para la modernización del país”. A partir de entonces se lleva a cabo una descentralización del poder a niveles más pequeños de gobierno y la reducción de los rigurosos controles que hasta el momento ejercía el gobierno sobre las escuelas.

En 1978 se llevó a cabo un gran cambio social, político y educativo con la llamada “Reforma de apertura al exterior” con la que pretendía volver a darle importancia a la cooperación educativa internacional y promover la internacionalización de la Educación Superior en China. Se activó lo que se denominó “puertas abiertas” en educación con el objetivo de promover el intercambio y la cooperación con otros países en materia educativa efectuándose intercambios con varios países (algunos de ellos países de habla hispana como México, Cuba y Perú). Miles de chinos estudian actualmente en Universidades de diferentes países europeos, principalmente en Alemania. Tal y como previó Xiaoping, el retorno de estos chinos del exterior y los puestos de trabajo a desarrollar dentro del país ha influido y seguirá influyendo de forma activa y muy importante en la modernización de la nación. Beech y Brailovsky (2008:45) resaltan el hecho de que Zhang Xiuqin (张秀琴), Directora del Departamento de Cooperación e Intercambio Internacional del Ministerio de Educación y Delegada Permanente de China en la UNESCO desde 2014, afirme que en los últimos 35 años China se haya convertido en el país donde se origina la mayor cantidad de estudiantes que salen al extranjero.

El gobierno elaboró en 1985 un documento titulado “Decisiones del Comité Central del Partido Comunista Chino sobre la Reforma del Sistema Educativo”. La descentralización educativa en China siguió las tendencias internacionales de los años 80 y 90, el gobierno central mantuvo el poder solo para definir las orientaciones básicas de las políticas generales y evaluar sus resultados,

delegando a las autoridades locales en los “niveles inferiores” ¹²² la responsabilidad en la administración de la educación.

Las reformas iniciadas a mediados de la década de 1980 suponen un gran avance con relación a los principios que orientaban las políticas educativas y el tipo de políticas de años anteriores. Este gran cambio se manifiesta en el salto de un país cerrado a un país abierto al mundo y a las ideas e influencias internacionales en educación (y en otras áreas); de una economía socialista a una “economía socialista de mercado”, lo que implicó una reforma en el gobierno del sistema educativo descentralizadora y con tendencia a la privatización del sistema.

La ideología maoísta que promovía el sacrificio de los intereses individuales por el bien colectivo se debilitó hacia el reemplazamiento de políticas promotoras de que cada individuo busque su propio bien, con la idea de que lo colectivo es la suma de las partes (si todos procuran su propio bien redundará en el bien común). Esta reforma no suministró todos los fondos necesarios para el desarrollo de los servicios educativos por lo que los gobiernos locales tuvieron que recurrir a fuentes de financiación alternativas como la implementación de impuestos locales como medio de provisión de servicios sociales, de esa forma se impone la responsabilidad individual y las iniciativas locales en pos de la reducción de la presencia del estado central.

¹²² Beech y Brailovsky (2008: 31) comentan que, dado el tamaño del sistema educativo chino y del país en general, el concepto de “niveles inferiores” es bastante particular al compararlo con otros sistemas. El nivel superior es el central o nacional. En un segundo nivel de gobierno el territorio se divide en 32 entidades administrativas: 22 provincias (23 si se incluye Taiwán), cinco regiones autónomas (relacionadas con las minorías étnicas más importantes) y cuatro municipalidades bajo administración directa del gobierno central (Pekín, Tianjin, Shanghái y Chongqing). Estas ciudades, dado su tamaño e importancia, tienen un rango similar a las provincias. Finalmente, las dos Regiones Administrativas Especiales (Hong Kong y Macao), como ya hemos aclarado, mantienen un gran margen de autonomía del gobierno central y en muchos aspectos, entre ellos el control del sistema educativo, tienen características similares a las de un estado independiente.

El 18 de marzo de 1995 se crea la Ley de Educación donde se plasma que la educación, junto con la inteligencia, el trabajo y la moralidad, debe servir como puente hacia la modernización socialista. Se promueve por tanto una vez más los ideales patrióticos del colectivismo en pro de la causa socialista y como defensa contra el feudalismo y el capitalismo (aunque no siempre esta información esté al alcance del público).

Berengueras (2010:4) propone un cuadro aclarativo con las últimas regulaciones básicas en la educación que nos sirve para mostrar la evolución del sistema en los últimos años:

LEY/REGULACIÓN	APROBACIÓN	VIGENCIA	APORTACIÓN
Ley de Educación Art. 9	18/03/1995	01/09/1995	Establece la educación como prioridad. Los ciudadanos chinos tienen el derecho y el deber de ser educados con igualdad para acceder a la educación...
Ley de Educación Profesional	15/05/1996	01/09/1996	Acelerar la reforma y el desarrollo del Sistema de Formación Profesional
Ley de Protección de los discapacitados	28/12/1990		Garantizar los derechos de los discapacitados para una educación básica . La educación de los discapacitados como obligación del estado . Para ello, el gobierno debía liderar, planificar y desarrollar la educación para ellos en todos los niveles.
Regulación en Educación para los discapacitados	23/08/1994		
Revisión Ley	2008		Las autoridades educativas y el Consejo de Estado como responsables. Los gobiernos populares locales y autoridades educativas , responsables en sus respectivas regiones.
Regulación sobre las Acreditaciones de los Maestros	12/12/1995		Los ciudadanos chinos que ejerzan como docentes deberán adquirir las acreditaciones . Se establecieron las categorías, aplicación, reconocimiento y condiciones previas para la calificación.
Ley del Maestro de la República Popular de China	31/10/1993	01/01/1994	Mejorar las condiciones y los derechos de los maestros. El gobierno solicitó el respeto a la profesión del maestro . El 10 de septiembre de cada año se celebra el Día del Maestro .
Ley de Educación Superior	29/08/1998	01/01/1999	Primer documento legal para regular la educación superior en el país.
Regulaciones sobre Títulos Académicos	feb-1998		
Enmiendas	28/08/2004		Requisitos para la obtención de los grados de licenciatura, másters y doctorados
Ley de Educación Obligatoria	12/04/1986	01/07/1986	Universalización de la educación adaptada a las condiciones locales. Estableció nueve años de educación obligatoria . Niños y adolescentes en edad escolar tendrán iguales derechos y la obligación de recibir la educación obligatoria, independientemente del sexo, nacionalidad, la raza, el nivel socioeconómico de la familia o la creencia religiosa.
Enmiendas	29/06/2006		
Ley de Promoción de la Educación Privada en la República Popular de China	28/12/2002	01/09/2003	Estableció los requisitos para el establecimiento de escuelas privadas para obtener las titulaciones académicas, la educación preescolar, la formación para la preparación de exámenes y educación cultural. La ley también hizo posible que instituciones extranjeras pudieran ofrecer programas de formación profesional en China a través de empresas con instituciones de educación superior china.

Fig. 28: Leyes y otras regulaciones básicas con relación a la educación.

Por otro lado, Beech y Brailovsky (2008:32) hacen referencia a un estudio presentado por la UNESCO en esa fecha donde se realizó una comparación

de 16 países en términos de la equidad interna¹²³, cuyo resultado reveló a China como el país con mayor diferencia entre regiones en términos de gasto por alumno. Según ese informe, la región dentro de China que más gasta por alumno destina 16 veces más de recursos que la que menos gasta.

Como ya hemos comentado al principio de esta sección, el sistema educativo actual sigue asentado bajo las bases de la descentralización por lo que en el presente China está en proceso de cambiar su modelo de crecimiento hacia uno en el que la educación tenga una mayor relevancia pasando por la transformación de un sistema comunista a otro sistema de economía socialista de mercado¹²⁴. Las autoridades chinas habían planeado aumentar el presupuesto en educación hasta el 4% del PIB para finales del año 2000, pero esa meta no se pudo cumplir hasta el año 2012. Es en este año cuando el gobierno destinó mayores recursos tanto a las escuelas rurales como a las de zonas más remotas y pobres. El método seguido busca otorgar mayor libertad a las diferentes comunidades para así atender de la manera más efectiva posible las necesidades específicas de sus habitantes y ampliando la diversificación de su oferta educativa. El Estado Comunista Chino es el encargado de definir las orientaciones básicas de las políticas educativas y es responsable de evaluar los resultados, estableciendo la duración de la educación básica, diseñando los temas que se deben abordar y cómo deben

¹²³ Esta equidad en la educación a la que se hace referencia es la base de la igualdad social por la cual todo el mundo tiene acceso a la educación y las mismas oportunidades.

¹²⁴ Este sistema ha transformado el orden educativo basado en las ideas de Occidente introduciendo nuevas formas más flexibles de financiar la educación con la autorización de la creación de instituciones privadas. Se puede decir que China ha pasado de un régimen educativo de emperadores, donde el acceso a la educación era solamente para las élites en busca de un puesto público, a transformar a los docentes para orientar a los alumnos al conocimiento científico promulgado por las ideologías comunistas y de ahí a la apertura flexible hacia una educación occidentalizada.

ser evaluados los profesores, aunque, por otro lado, son los gobiernos provinciales los que tienen la responsabilidad administrativa.

Obviamente las ventajas de esta descentralización eran muchas pero también las desventajas en cuanto a las enormes diferencias que existen dentro de China en términos de desarrollo económico: las regiones y distritos tuvieron mayores recursos para financiar y expandir su oferta educativa mientras que en los lugares más pobres tuvieron serias dificultades, incluyendo el pago de los docentes.

El planteamiento del gobierno era admitir la inscripción gratuita de un número de alumnos y por encima de esa cantidad cobrar a los alumnos las tasas correspondientes, los libros de textos, los uniformes, las clases de apoyo y otros extras. La educación por tanto dejó de ser gratuita y la consecuencia más inmediata fue que los padres con menor poder adquisitivo tuvieron que retirar a sus hijos del sistema educativo.

Por otro lado, aunque se estableció un límite en el cobro de las cuotas, la realidad es que este límite no se respetaba trayendo como consecuencias que algunas regiones y sectores de la población se enriquecieron mientras otras salían perjudicadas por las políticas educativas que irónicamente estaban basadas por el mismo principio de no discriminar ningún grupo social ni región.

En su programa de descentralización educativa, el Estado incentivó a las instituciones civiles y a los ciudadanos para la creación de escuelas que crearan un mercado interno educativo. Diversas organizaciones no gubernamentales han establecido lo que se conoce como instituciones educativas *mínbàn* (上海民) gestionadas por el sector privado y establecidas por el gobierno chino en 1994 según vemos en Altbach *et al.* (2000:39). La ventaja que tiene China con relación a los países desarrollados es que posee un sistema mixto de financiación, en su mayoría financiado por el Estado. Aun

así, el sector privado de la educación está creciendo su oferta en el mercado pero no se puede comparar con el sector público, como ejemplo, los 2 millones de alumnos matriculados en escuelas primarias privadas representan aproximadamente el 2% de la matrícula total del país (Beech y Brailovsky 2008:33).

Mok y Yu (2014:5-12) también destacan el incremento de la internacionalización de la educación superior en el Asia-Pacífico que refleja el aumento del avance del fenómeno de la globalización y la presión que ello conlleva. Hong Kong es un claro ejemplo de esta circunstancia donde el gobierno declara abiertamente su intención de convertirse en eje central regional de la educación internacional. Por su proximidad geográfica, Hong Kong mantiene lazos de colaboración tan estrechos con China Continental que alberga una gran población de sus estudiantes de tercer ciclo, proporcionándoles excelentes condiciones, becas y empleos. Pero a partir de 2007 se empezó a intensificar la admisión de alumnos internacionales, y ya en 2012, según las estadísticas del Ministerio de Educación, 105 instituciones del Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, China Continental y otros países exportaban a Hong Kong 659 programas mientras que Hong Kong exportaba 429 programas a 136 instituciones del exterior. Por su parte, Taiwán igualmente ha incrementado la internacionalización de su educación superior. Hace más de dos décadas que emprendió una serie de colaboraciones con China poniendo todos sus esfuerzos en fortalecer lazos y aceptando más inversiones y turismo de la RPCh. Se han implementado un gran número de conferencias comunes, programas de intercambio, visitas escolares y otros en ambas direcciones. Ahora las instituciones académicas de Taiwán y China Continental trabajan unidas y colaboran por el crecimiento de uno y otro, para

ello Taiwán ha dado un paso adelante y ha empezado a reconocer los créditos y carreras universitarias, prohibidos y negados durante décadas.

Finalmente, gracias a la política de reforma y apertura al exterior, el número de estudiantes internacionales que estudian en China Continental, más de 400000, ha ido aumentando en un 20% anual. Estos alumnos provienen de países muy diversos y muchos de ellos reciben beca del gobierno chino. Cada día más extranjeros van a China para estudiar y desarrollarse, atraídos por el acelerado ritmo de desarrollo de la economía, así como por la interesante historia y cultura del gigante asiático.

8.3.2. Divisiones estructurales

Berengueras (2012:2) hace un análisis exhaustivo de la división existente en el sistema educativo chino actual, el cual queda estructurado de la siguiente forma:

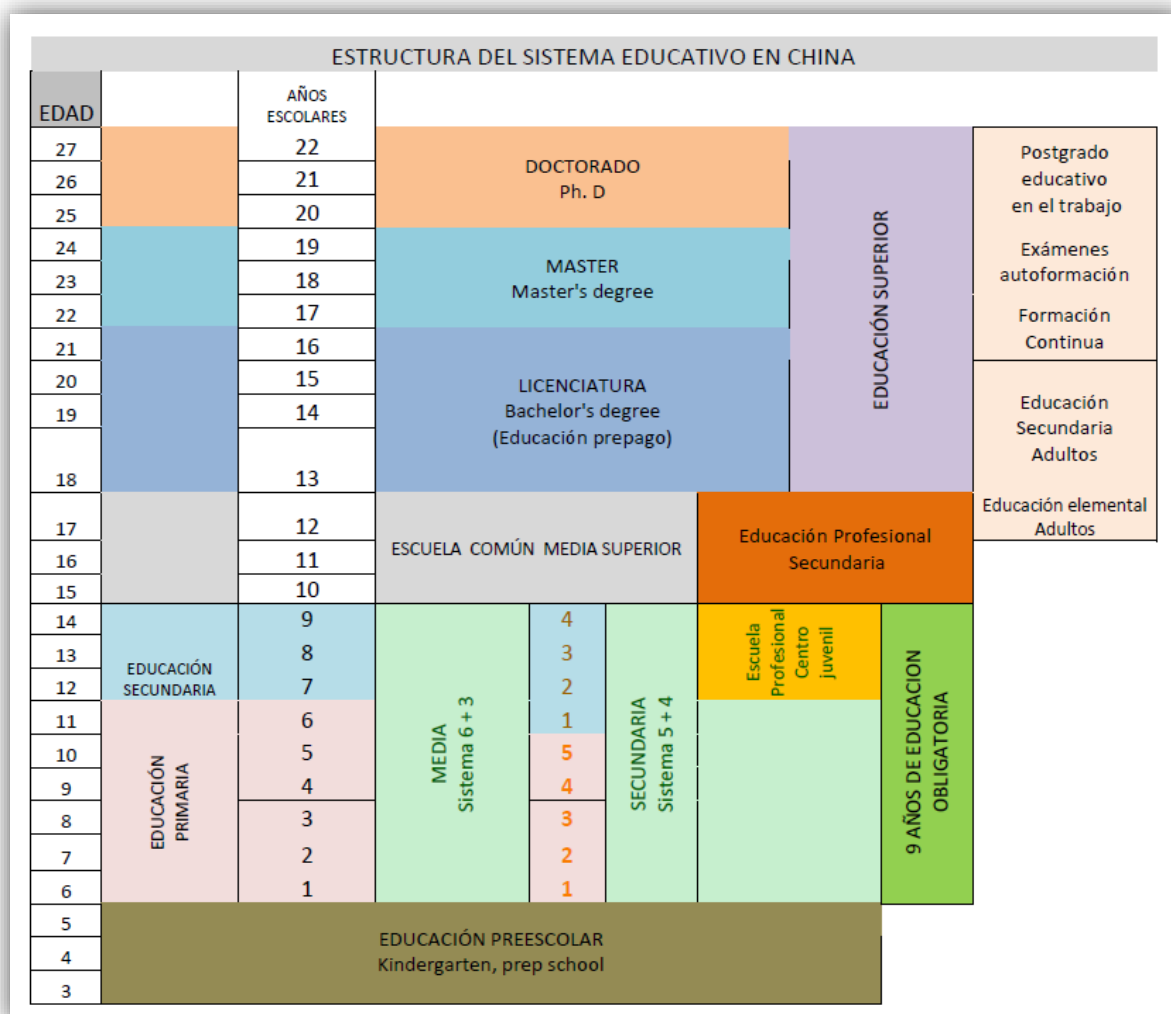


Fig. 29: Estructura del Sistema Educativo en China.

También el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014:158) a su vez hace un estudio de la enseñanza del español en el mundo y en su apartado referente a China podemos ver el siguiente cuadro y cómo se diseña por etapas la enseñanza obligatoria y no obligatoria:

Sistema educativo de China							
	Etapas				Duración/ Niveles	Edad	Autoridad Educativa
Educación Infantil No obligatoria (<i>You´er jiao yu</i>)	NO OBLIGATORIA	Educación Infantil (<i>You´er yuan / xue qian you´er ban</i>)			1-3 años	3-5	Consejo de Educación Municipal (<i>You er yuan / Xue qian ban/ Di qu jiao wei</i>)
Educación Primaria Obligatoria (<i>Chu deng jiao yu</i>)	OBLIGATORIA	Educación Primaria (<i>Xiao xue</i>)			5 o 6 años	6-11	
Educación Secundaria (<i>Zhong deng jiao yu</i>)	OBLIGATORIA	Educ. Secundaria 1er Ciclo (<i>Chu ji zhong xue</i>)	FP 1er Grado (<i>Zhi ye zhong zhuan</i>)	Educ. Adultos 1er Ciclo (<i>Cheng ren chu zhong</i>)	3 años	12-14	Consejo de Educación Provincial (<i>Sheng jiao wei</i>)
	NO OBLIGATORIA	Secundaria 2º Ciclo (<i>Gao ji zhong xue</i>)	FP 2º Grado (<i>Zhi ye gao zhong</i>)	Educación Adultos 2º Ciclo (<i>Cheng ren gao zhong</i>)	3 años	15-17	
Educación Superior (<i>Gao deng jiao yu</i>)	Diplomatura (<i>Zhuan ke</i>)	FP 3er Grado (<i>Gao deng zhi ye jiao yu</i>)	Educación Adultos 3er Ciclo (<i>Cheng ren ji xu jiao yu</i>)		3 años	18-20	Ministerio de Educación (<i>Jiao yu bu</i>)
	Licenciatura (<i>Ben ke</i>)				4 años	18-21	
	Máster (<i>Shuo Shi</i>)				3 años	22-24	
	Doctorado (<i>Boshi</i>)				3 años	25-27	

Fig. 30: Obligatoriedad y etapas del sistema educativo en China.

8.3.2.1. China Continental

En cuanto a la **Educación Infantil**, aunque no es obligatoria, está destinada a niños de 3 a 6 años. Durante este periodo no solo se lleva a cabo un somero cuidado del niño incluyendo juegos y actividades educativas sino que se intenta desarrollar a la vez su lado físico, moral, intelectual y estético-armónico antes de su paso a etapas superiores.

La **Educación Primaria** es gratuita¹²⁵ y obligatoria durante 9 años¹²⁶ (de los 6 a los 15 años en el caso de la RPCh y de los 6 a los 12 en el caso de Taiwán y Hong Kong) pero después de esta educación obligatoria (primaria y secundaria) hay que pagar y, aunque es una cuota reducida, muchas familias de zonas rurales no pueden permitirse el gasto por lo que sus hijos tienen que abandonar los estudios. Las familias adineradas pueden pagar cuotas mucho más elevadas y envían a sus hijos a escuelas privadas y a escuelas privadas internacionales que solo aceptan ciudadanos chinos con pasaporte extranjero. Los hijos de residentes extranjeros legales son aceptados también en las escuelas públicas pero a cambio deben pagar una cuota anual.

El calendario escolar consta de 38/39 semanas y está dividido en dos periodos: un semestre que comienza en septiembre con el otoño y otro en marzo con la primavera, con 13/14 semanas de vacaciones. El horario de clase comprende desde las 7 de la mañana hasta las 4 de la tarde, de lunes a viernes aunque no es extraño que se asista a clase también los sábados. Las asignaturas impartidas se dividen en asignaturas nacionales y asignaturas locales, incidiendo en la realidad de las diferentes provincias.

Durante este periodo hay exámenes¹²⁷ trimestrales, semestrales, al año escolar y antes de la graduación. Este aspecto es muy característico del

¹²⁵ La familia tiene que hacerse cargo del gasto de libros y uniformes.

¹²⁶ Se establece la Ley de Enseñanza Obligatoria de 9 años en 1986.

¹²⁷ Cuando los alumnos se gradúan del nivel medio se le hace otro examen administrado por la provincia o municipio. Aunque hay exámenes de acceso a postgrado o doctorado, el examen de entrada a la Universidad mencionado con anterioridad (*gāokǎo*) es el más fuerte y competitivo, aunque la competencia se ha visto reducida por la ampliación y diversificación de la oferta.

En los últimos años las políticas educativas chinas se han basado en gran medida en la asistencia de organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial o Unión Europea. Estos organismos también han colaborado con el Gobierno de China para promover

sistema educativo chino con relación a los demás países donde no se le da tanta importancia a los exámenes de selección para entrar a los diferentes niveles de educación. Como hemos comentado anteriormente, este proceso selectivo proviene desde la época de Confucio cuando los que aspiraban a cargos públicos tenían que pasar por estas pruebas. Hay que decir también que las familias le dan una importancia vital a la educación y por ende a estos exámenes ya que es un requisito fundamental para acceder a una buena posición social. Esta presión continua trae como consecuencia mucha ansiedad, tanto en los estudiantes como en las familias, pues se incita a los niños a ser excesivamente competitivos desde los 5 o 6 años y van al colegio mentalizados con ser el mejor. Para obtener el diploma de finalización de esta etapa es necesario haber aprobado Lengua China y Matemáticas por lo que por las tardes y fines de semana existe un programa de actividades extracurriculares para reforzar principalmente estas asignaturas y, entre otras, Ciencias (Sociales y Naturales) e Inglés. Significativo es lo que detalla Galloso (2014:116) cuando dice que hay escuelas de 8 de la mañana a 8 de la tarde, de lunes a domingo. Es evidente que los padres están dispuestos a cualquier sacrificio para que sus hijos se eduquen lo mejor posible para asegurarse en un futuro un buen puesto de trabajo.

Estos exámenes han sido muy criticados por basarse fundamentalmente en la memorización de ciertos datos que son necesarios para aprobar el examen, perdiendo así calidad el proceso educativo. No obstante, ya en la actualidad esto se ha flexibilizado y las escuelas primarias y secundarias tienen la obligación de admitir a los alumnos de sus territorios sin exámenes de

la universalización de la educación obligatoria de 9 años establecida en la reforma de los años 80.

admisión, aunque de hecho las escuelas secundarias superiores hacen un examen de admisión que dirige la propia escuela.

Para los alumnos que cursan seis años de Primaria la **Educación Secundaria** consta de una etapa obligatoria de tres años y otra no obligatoria de otros tres años que corresponde a la **Educación Secundaria Superior**¹²⁸, mientras que los que cursan cinco años de Primaria estudian cuatro años de Secundaria Obligatoria y tres de Secundaria Superior.

El año escolar se divide también en dos semestres y consta de 39/40 semanas más 12/13 semanas de vacaciones durante el primer ciclo y de 41/42 semanas más 10/11 semanas de vacaciones durante el segundo ciclo.

Igual que en Primaria, las asignaturas se dividen en “nacionales” o “locales”, algunas de ellas obligatorias y otras opcionales además de actividades prácticas dentro y fuera del aula.

Hay zonas donde no es necesario realizar ningún examen¹²⁹ para acceder a la Secundaria pero sí lo es para el segundo ciclo: de acuerdo a lo que constatamos en la publicación *El mundo estudia español* del MECD (2014:157), la nueva normativa aprobada en 2014 suprime el examen de ingreso a la Escuela Secundaria Obligatoria por lo que los centros deberán admitir a todos los alumnos de la zona.

Existen además las llamadas *escuelas principales* (de mejor calidad) que se encuentran en las urbes y aceptan alumnos con buenos expedientes de otros distritos cobrando unas tasas. Gracias a estos ingresos pueden contratar

¹²⁸ Segundo ciclo.

¹²⁹ Diseñado acorde con las asignaturas obligatorias establecidas por el Estado.

profesores con un salario más elevado lo que hace que el profesorado de las zonas rurales emigre en masa a las ciudades¹³⁰.

Dan Wang (2010:161-163) objeta que, ante la necesidad de revitalizar el país e incidir en un desarrollo sostenido en las zonas rurales, en 2001 el Ministro de Educación publicó las “Directrices generales para la reforma del plan de estudios en la enseñanza” que disponen seis objetivos categorizados dentro de tres ámbitos de cambios: en el contenido educativo (principalmente para aliviar la presión de la carga de trabajo en los alumnos y guiarlos en una formación integral en múltiples áreas), en los enfoques pedagógicos (se prometió la implementación de nuevos métodos de enseñanza y la erradicación de las aulas centradas en los profesores pero aún sigue presente, sobre todo en el ámbito rural)¹³¹ y en la gestión escolar.

Aunque ya llevaba una década en proceso de desarrollo, fue a partir de entonces cuando se presta una mayor atención a la **Formación Profesional** dirigida por los Departamentos de Educación y Trabajo¹³².

Esta formación se compone de tres ciclos:

¹³⁰ Un problema con el que se ha venido enfrentando el sistema hasta ahora, principalmente en las zonas rurales, es el de los sobornos. En parte, es la consecuencia del sistema impuesto del ranking numeral (al que nos referimos en párrafos superiores), clasificación que provoca casos de “negociación” por parte de familiares pudientes o de relevancia que pretenden que esos hijos que no han podido acceder a escuelas de mejor calidad puedan adquirir una buena reputación pública y accedan a niveles superiores a los que de forma natural no podrían llegar.

¹³¹ Los profesores de las zonas rurales son los que más necesitan un desarrollo profesional pero son los que tienen menos oportunidades de formación y por tanto menos probabilidades de poder seguir la implementación de nuevos enfoques metodológicos y tecnologías de actualidad.

¹³² Algunas empresas privadas también ofertan programas de formación para sus empleados.

- 1) Formación Profesional de primer grado (coincide con la Educación Secundaria Obligatoria) dirigida especialmente a campesinos, trabajadores y empleados con formación profesional deficitaria.
- 2) Formación Profesional de segundo grado (coincide con la Educación Secundaria No Obligatoria) expresamente diseñados para la industria terciaria e impartidos en centros especializados de Secundaria, en escuelas de especialización de trabajadores y en institutos de Formación Profesional.
- 3) Formación Profesional de tercer grado con alumnos provenientes de segundo ciclo de Secundaria y Formación Profesional de segundo grado. Tienen una duración de tres años especializados en cuatro categorías: 1. Centros Tecnológicos de Formación Profesional; 2. Formación profesional de Enseñanza Superior y adultos; 3. Instituciones de Enseñanza General con titulaciones de nivel superior; 4. Formación Profesional en centros especializados de Educación Secundaria (cinco años).

La formación educativa finaliza con la **Educación Universitaria** que puede clasificarse en: Universidad General, Universidad Técnica y Universidad Especializada (como Medicina, Lenguas Extranjeras y Pedagogía).

A este sistema de Educación Superior se accede tras superar examen unificado de ingreso del que hemos hablado anteriormente (*gāokǎo*) y solo serán admitidos los alumnos que saquen la notas más sobresalientes. El sistema universitario chino está dividido en varias etapas: Diplomatura (dos/tres años), Licenciatura (cuatro años), Posgrados (dos/tres años) y Doctorado (tres/cuatro años).

Gómez y Bello (2011:7) exponen que, independientemente de las disciplinas propias de la especialidad elegida, en todas las universidades se imparten cuatro asignaturas cuatrimestrales obligatorias de política llamadas “Pensamiento Moral y Principios Legales”, “Teoría Militar”, “Principios

Fundamentales del Marxismo y Pensamiento de *Mao Zedong*” y “Teoría del Socialismo con características chinas”. Son materias de claro contenido adoctrinador, con materiales de texto que se editan recogiendo la única versión, la oficial, pero que en los últimos años está comenzando a revisarse ya que priva a los alumnos del debate, la interpretación o el análisis, y tampoco facilita que el profesor aliente al alumno a una reflexión individual.

Además apuntan a que esta rigidez en los planes también se ha ido cuestionando en estos últimos años ya que, tradicionalmente, cada curso se ha compuesto de asignaturas con pocas opciones optativas y escasos itinerarios. Por eso, la Universidad de Pekín¹³³ lleva desde el año 2003 ofertando una pluralidad de materias a elegir para completar itinerarios en atención a las necesidades del alumno y manteniendo una troncalidad de asignaturas obligatorias de hasta el 60% de los créditos (aunque al ser la primera universidad del país la admisión es muy limitada y la competitividad extrema).

En 1989 se implementó una de las innovaciones docentes mejor aceptadas, el impulso de las dobles licenciaturas. Esta doble graduación permite que los estudiantes obtengan dos títulos en 4 años y garantiza una mayor especialización y un complemento entre disciplinas que posibilita un conocimiento global de las asignaturas más vinculadas.

8.3.2.2. Taiwán (República de China)

¹³³ La Universidad de Pekín (北京大学) lidera el ranking de las 100 mejores universidades del país, seguida de la Universidad de Tsinghua (清华大学) y la Universidad de Fudan (復旦大學), según el organismo encargado de realizar este ranking, la *Chinese University Alumni Association* (2016) http://www.cucas.edu.cn/studyinchina/top/2016_China_University_Ranking_by_Alumni_Association_9207-Hot_Rankings.html.

En Taiwán se pone mucho énfasis en la educación, tanto por parte de la sociedad como del Gobierno, debido en gran medida al espíritu competitivo propio de la cultura china que poseen pero en especial porque pretenden que los niños estén formados y acordes con el avance tecnológico y el desarrollo económico del país.

El Sistema Educativo es responsabilidad del Ministerio de Educación de la República de China (Taiwán) quien en 2008 prolongó los 9 años de educación obligatoria hasta 12 años (la legislación proclama que los niños de 6 a 15 años deben recibir educación obligatoria), siendo uno de los únicos 40 países en el mundo en tener un sistema educativo obligatorio de más de 10 años, según la UNESCO.

Esta educación obligatoria incluye: la Educación Primaria, la Educación Secundaria, la Secundaria Superior, la Educación Secundaria Profesional y tres años de los cinco de Junior College. De acuerdo con los datos gubernativos, el sistema está dispuesto para abarcar hasta 20 años de educación: 6 años de Primaria, 3 años de Secundaria Básica (Junior High School), 3 años de Secundaria Superior (Senior High School), de 4 a 7 años de Universidad (o College), de 1 a 4 años de máster y de 2 a 7 años de doctorado, como podemos observar en la siguiente figura¹³⁴:

¹³⁴https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf

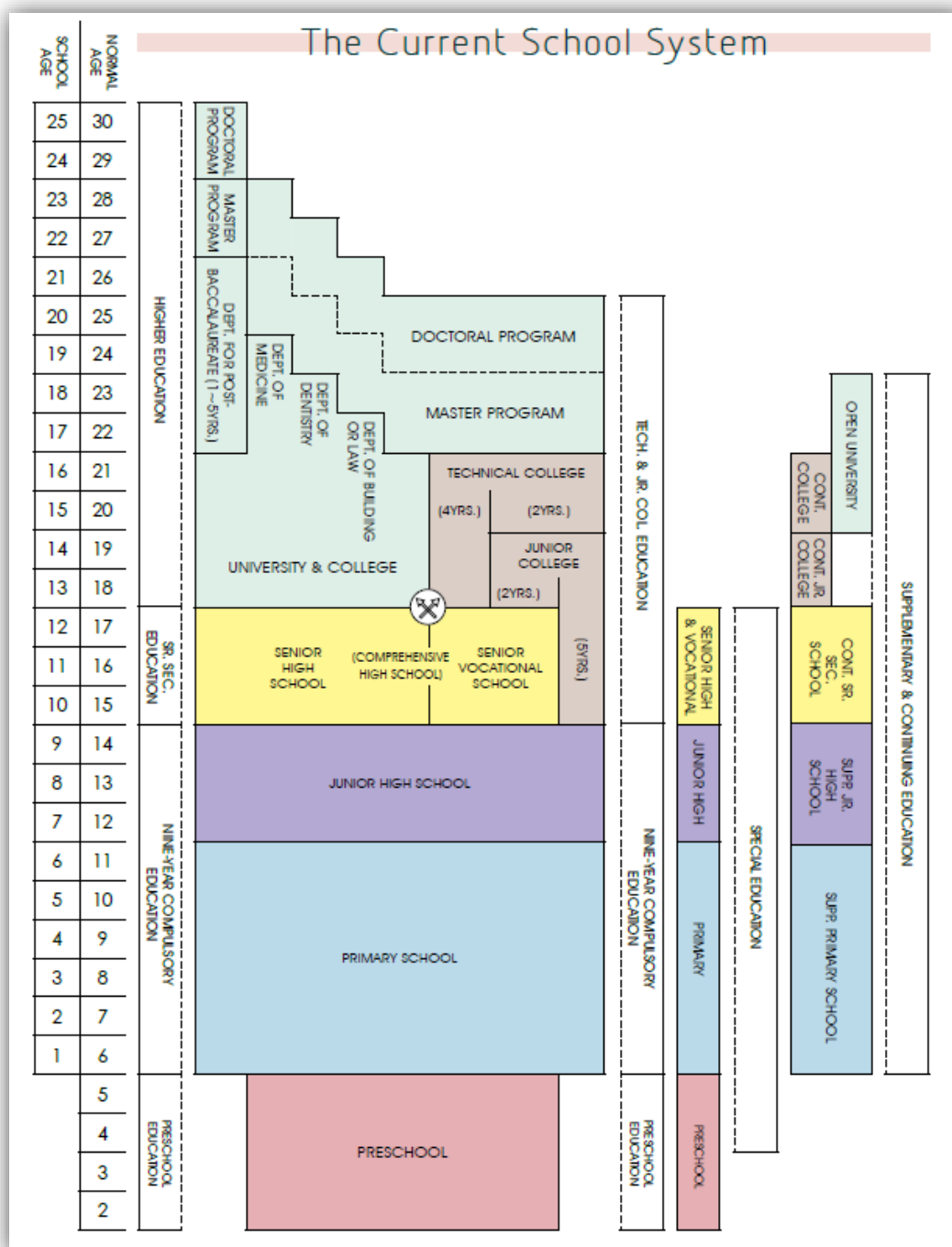


Fig. 31: Fragmentación del Sistema Educativo de la República de China (Taiwán).

Aunque no es obligatoria, en general, los niños de inscriben en **educación infantil** un año antes que en la RPCh, de los 2 a los 6 años. Las clases se imparten en mandarín (en esta etapa y en las posteriores). El Gobierno enfatiza

la necesidad de focalizar la educación hacia una formación técnica acorde con la modernidad de los tiempos y orientada a una perspectiva internacional e intercultural por lo que se pretende formar a “[...] ciudadanos modernos, con conocimientos de idiomas y competencia comunicativa, independientes y creativos [...]” (Huang 2015:163-164).

La **Educación Primaria** abarca de los 6 a los 12 años. La competencia en el campo educativo comienza ya en esta etapa donde los padres intentarán que sus hijos saquen ventaja para tener mejores oportunidades en posteriores etapas educativas. El objetivo principal es formar a los niños de manera competitiva y así ayudarlos a adaptarse al mundo globalizado y en constante cambio, con una visión creativa y humanista del mundo.

La **Secundaria** se prolonga de los 12 a los 18 años y se divide en Educación Secundaria Básica (últimos tres años de la educación obligatoria) y Educación Secundaria Superior o Bachillerato profesional (ambos de tres años).

El ritmo de clase es muy estricto y reglamentado, los alumnos son incluso los responsables de limpiar sus propias aulas.

Aunque las clases tienen horario hasta las 4 de la tarde, si se eligen actividades extraescolares se pueden alargar hasta las 8 o 9 de la noche.

El sistema de exámenes es muy exigente. En el tercer año, los alumnos (alrededor de 300000) tienen que someterse al “Examen Nacional Senior” durante (hasta 10) horas para poder acceder a las escuelas de Enseñanza Secundaria Superior a las que podrán ingresar o no. En base a la puntuación obtenida tendrán posibilidad de ser admitidos en escuelas de élite o conformarse con asistir a escuelas buenas pero no tan prestigiosas.

En el siguiente cuadro de Huang (2015:174) vemos un resumen del procedimiento de ingreso en el Sistema Educativo taiwanés:

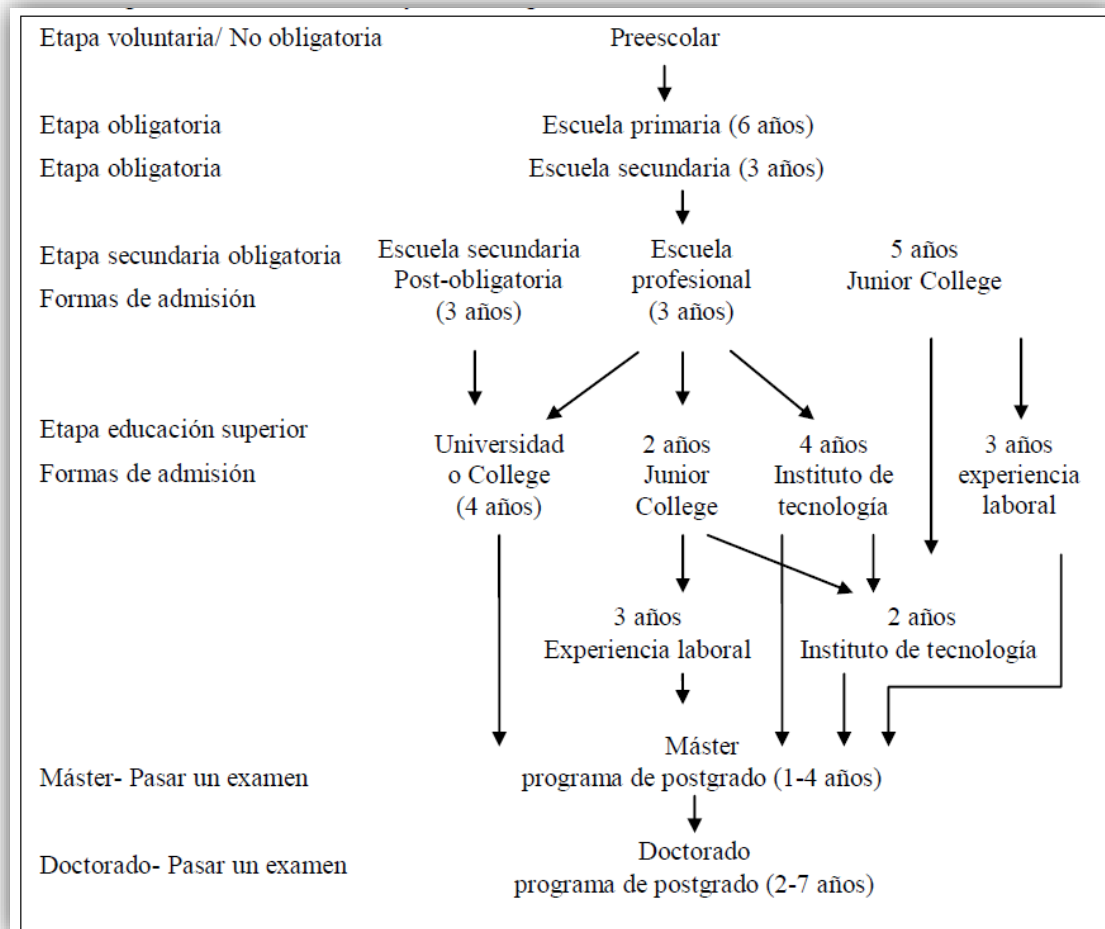


Fig. 32: Procedimiento y vía de ingreso en el Sistema Educativo de Taiwán.

Asimismo, más de 100000 estudiantes están supeditados a superar el examen nacional de acceso a la universidad con calificaciones excelentes para poder acceder a elegir su carrera.

La **Formación Profesional** es similar a la Secundaria, dura tres años pero las materias están enfocadas al ámbito profesional. Al finalizar, los estudiantes pueden elegir continuar sus estudios en la Universidad Tecnológica o con dos años de Junior College.

Los estudios de **Educación Superior** incluyen las universidades o Junior Colleges (2 o 5 años). La mayoría de las carreras universitarias tienen una

duración de cuatro años (Odontología, seis y Medicina, siete) ofrecen programas de Máster (de 1 a 4 años) y Doctorado (de 2 a 7 años).

Las universidades públicas son más populares por su mayor facilidad de acceso pero las privadas, mucho más caras, tienen una mayor reputación por su internacionalización. La universidad privada más prestigiosa es la Universidad Católica Fu Jen, muy bien considerada por sus departamentos de Lenguas y Literaturas Extranjeras (entre las que se encuentra el español), Derecho, Administración de Empresas, Teología, Artes, Ciencias Sociales y Comunicación.

El Gobierno invierte esfuerzo y dinero, no solo para facilitar el desarrollo democrático y económico, sino también para cultivar el talento entre los jóvenes. Por ello, pone un gran empeño en promover los intercambios académicos, fomentar el estudio en el extranjero y los voluntariados. Muchos estudiantes deciden salir al extranjero a conocer otras culturas y continuar su formación, sobre todo Europa y Estados Unidos, donde un promedio de 13000 alumnos se gradúan anualmente.

8.3.2.3. Hong Kong

La **Educación Infantil** se ofrece para niños de 3 a 6 años. El propósito de esta es educar con los objetivos de:

- 1) Alcanzar un desarrollo integral físico, ético, social, artístico y mental
- 2) Preparar a los alumnos con buenos hábitos para afrontar la vida real
- 3) Estimular el interés de los alumnos por el aprendizaje puesto que, junto a las actitudes positivas inculcadas, les guiará con honestidad claridad en su futuro

En cuanto a la **Educación Primaria**, abarca de los 6 a los 12 años. En esta etapa la intención del gobierno es alcanzar un equilibrio frente a la diversidad

social, por ello intenta cubrir todas las necesidades de los estudiantes impartiendo clases trilingües en mandarín, cantonés e inglés, en jornadas de día completo de lunes a sábado, e incluso los siete días de la semana en algunos casos.

En 2001 se llevó a cabo una reforma curricular para mejorar la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas. Con el fin de adaptar el curriculum central, se introdujo una diversidad de actividades y mejoras que permitieran ampliar, enriquecer y renovar las habilidades y actitudes de los alumnos y liderarlos hacia el desarrollo integral como individuos independientes.

Con respecto a la **Educación Secundaria**, resaltar que en 2009 se implementó un nuevo curriculum de 3 años en la Secundaria Superior (NSS) donde se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras, con cuatro asignaturas obligatorias y dos o tres optativas de lengua extranjera (español, francés, alemán, hindi, japonés y urdu).

Dentro del sistema de Secundaria encontramos tres tipos de centros:

- 1) Escuelas internacionales: estos centros siguen las directrices del país al que se adscriben e imparten sus clases en su idioma de procedencia, generalmente el inglés.
- 2) Escuelas locales: son centros subvencionados por el gobierno y dependen de este por lo que las matriculas son asequibles pero no gozan de gran reputación entre los hongkoneses pues el Gobierno los gestiona administrativa y académicamente. Las clases se imparten en cantonés y el inglés es relegado a lengua extranjera.
- 3) Escuelas concertadas: son centros que reciben subvenciones del Gobierno pero al no depender de estos sino de otra entidad tanto en su gestión académica como administrativa, gozan de máximo prestigio. Las

clases se imparten mayoritariamente en inglés y el español forma parte del currículo oficial.

Existen 13 instituciones de este tipo que ofertan alrededor de 250000 plazas anuales dentro de 170 programas de los cuales por lo menos el 60% del currículum consiste en contenidos especializados.¹³⁵

A partir de 2012, después del sexto curso de secundaria, los estudiantes afrontan un examen público [el Examen para el Diploma de Educación Secundaria de Hong Kong (HKDSE)], que sustituye al antiguo Examen de Certificado de Educación de Hong Kong y al Examen de Nivel Avanzado de Hong Kong. En el 2015, más de 240 instituciones extranjeras de educación superior aceptaron el nuevo certificado para fines de admisión.¹³⁶

La Enseñanza Secundaria culmina con una amplia variedad de programas superiores de enseñanza e investigación para que los estudiantes que se han graduado en sus estudios de pregrado puedan elegir.

Con el fin de modernizar y globalizar los estudios en el sistema de **Educación Superior** hongkonés, en 2012 se incrementó de 3 a 4 años la duración de la licenciatura.

Este sistema se divide en tres ramas: Universidad (propiamente dicha), Community Colleges (Escuelas de Enseñanza Superior, acceden a ellos los alumnos que no obtienen la calificación necesaria para acceder a la universidad) y las Escuelas de Formación Continua (pertenecen a la universidad pero funcionan de manera diferente, puede matricularse cualquiera que cumpla los requisitos y ofertan cursos muy variados por lo que gozan de gran popularidad).

¹³⁵ <http://www.studyinhongkong.edu.hk/sp/hong-kong-education/education-system.php>

¹³⁶ http://www.hkeaa.edu.hk/en/recognition/hkdse_recognition/ircountry_hkdse.html

En la actualidad, existen 20 instituciones locales de primer orden¹³⁷ que ofrecen títulos (9 con subvenciones públicas y 11 autofinanciadas), donde los estudiantes pueden elegir desde entre un amplio abanico de programas de diplomatura, así como entre varios programas de formación permanente y profesional¹³⁸, hasta doctorados.

A parte de todo esto, diferentes instituciones de Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, China Continental, y otros, ofrecen más de 1200 cursos fuera de Hong Kong otorgando certificados de Educación Superior o Formación Profesional con programas no locales que están controlados por el Registro de Cursos No Locales del Gobierno de Hong Kong.¹³⁹

La oferta en la educación de **Formación Profesional** amplía en gran medida las oportunidades de aprendizaje entre los alumnos que renuncian a la escuela. El Consejo de Formación Profesional (*VTC-Vocational Traininig Council*)¹⁴⁰ dispone de 13 instituciones con casi 250000 plazas en diferentes niveles donde ofertan programas de pre-empleo y prácticas.

Además, otras instituciones de Educación Superior ofertan alrededor de 170 programas diferentes basados en contenido especializados.

8.3.2.4. Macao

El Gobierno de la Región Autónoma Especial de Macao es responsable de

¹³⁷ *Quacquarelli Symonds World University Rankings* incluye dos de estas instituciones en el ranking de las 50 mejores y otras tres en el de las 200 mejores <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2016>.

¹³⁸ Las universidades de Hong Kong ofertan los mejores programas de Administración de Empresas para alta dirección a nivel mundial.

¹³⁹ <http://www.studyinhongkong.edu.hk/sp/hong-kong-education/universities-and-higher-education.php>

¹⁴⁰ <http://www.vtc.edu.hk/html/en/>

todos los niveles de educación. La Oficina de Educación y Juventud es la responsable de controlar la educación secundaria y técnica, mientras que el Gabinete de Educación Superior es responsable de la educación universitaria.

Esta región no tiene un sistema educativo propio y por ello las escuelas de Primaria y Secundaria siguen programas de los sistemas británico (14), chino (101) o portugués (5). Tampoco existe un sistema unificado de exámenes; las escuelas suelen adoptar diferentes modelos pedagógicos, por lo que los contenidos de los programas de estudio pueden variar según la orientación de la escuela.

En 2015 el gobierno promovió un Plan de Desarrollo Escolar con el fin de optimizar la Educación Terciaria y no-Terciaria de la región, para así desarrollar Macao a través de la Educación y con ello cultivar talentos para el adecuado progreso de la región.

Macao es la primera región de China en ofrecer 15 años de educación gratuita: tres de Infantil, seis de Primaria y seis de Secundaria (los tres primeros años en *Junior* y los tres posteriores en *Senior*).

Desde que se promulgó la Ley Fundamental respecto a la **Educación no terciaria** en 2006, esta se puede clasificar en Educación Básica (Infantil Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial) y Educación Continua (Educación Familiar, Formación Continua, Educación Comunitaria, Formación Técnica y Profesional).

La **Educación Infantil** está destinada a niños de los 3 a los 5 años de edad mientras que la **Educación Primaria** dura seis años (de los 6 a los 12 años). De aquí en adelante, la lengua de instrucción puede ser cualquiera de las oficiales, mandarín, portugués e inglés, dependiendo del sistema implantado en

la escuela, pero siempre implementando en el curriculum el estudio de al menos una de las otras dos.

La **Educación Secundaria** está dividida en dos secciones: Educación secundaria básica (que dura diez años) y Educación Secundaria superior (que dura dos o tres años).

Aunque desde 1995 se implementó un sistema de educación gratuita para los primeros diez años diez años escolares, las instituciones se dividen en escuelas públicas (10, según los datos del Gobierno de Macao para el informe de 2015-16¹⁴¹) y privadas (67).

Las políticas educativas tienen por objeto garantizar la diversificación de los modelos educativos, por lo que no promueven la creación de un sistema educativo relativamente unificado a otros de otras zonas de China.

El acceso al nivel de **Educación Superior** puede ser de dos maneras, admisión directa o mediante la aplicación de un examen de admisión a instituciones específicas. Los estudiantes que deseen cursar estudios terciarios en Macao deberán haberse graduado previamente de la escuela secundaria y obtenido un Certificado de Estudios Secundarios. Además, tendrán que rendir un examen de admisión y alcanzar un puntaje de aprobación mínimo requerido por la mayoría de las instituciones para ingresar a los programas de grado. Incluso ciertas facultades pueden exigir una entrevista personal antes de la admisión.

El Sistema de Educación Superior sigue el modelo portugués, que es supervisado y regulado por el gobierno nacional, el cual establece las políticas educativas y los planes de estudio para todas las instituciones públicas.

¹⁴¹ http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8525

Según los datos del curso 2015-16 elaborados por la Oficina de Educación y Juventud¹⁴², existen diez instituciones de Enseñanza Superior o Terciaria: cuatro públicas (University of Macau, Macao Polytechnic Institute, Institute for Tourism Studies, y Academy of Macao Public Security Forces) y seis privadas (Asia International Open University, Macau Inter-University Institute (IIUM), Kiang Wu Nursing College, Macau University of Science and Technology, Macau Institute of Management, y Macau Millennium College).

Estas se pueden clasificar en tres tipos: universidades (propiamente dichas), escuelas politécnicas y escuelas universitarias donde los estudiantes pueden elegir entre sus 267 programas (más 41 programas internacionales ofrecidos por instituciones extranjeras) con cursos de diplomaturas, “Bacharel” o licenciatura (4 años), máster y doctorado.

En otro orden, un aspecto que no hemos abordado todavía (hasta este punto, pero que evaluaremos en el siguiente) y sí hay que tener en cuenta es el profesorado. La mayoría de los profesores universitarios se dedican en exclusiva a su labor docente y proceden de la población local o nacional en territorios de China continental, en menor medida en Taiwán y de manera minoritaria en Hong Kong donde la mayoría de profesores son extranjeros¹⁴³. El rol del profesor ha sido tradicionalmente el de transmisor de conocimiento frente al rol de receptor del alumno, como explicaremos más adelante.

¹⁴² Education and Youth Affairs Bureau: <http://www.dsej.gov.mo>

¹⁴³ Aunque salvaguardando las comparaciones, no podemos pasar por alto que los salarios en China continental no suelen ser muy altos: aunque dependen del departamento al que pertenecen y la experiencia del profesor, el sueldo medio puede oscilar entre 600€ - 800€ (más dietas, alojamiento con gastos pagados y billetes de avión a España de manera anual). Para los extranjeros es más atractivo trabajar en las antiguas colonias, p.e., Hong Kong, donde los sueldos son mucho más elevados (aunque el nivel de vida también es mucho más alto) porque se rigen por una escala que tiene en cuenta méritos y años de experiencia en contraposición con China continental donde, tradicionalmente, se ha valorado a todos los profesores por igual, independientemente de sus méritos y experiencia.

Parece ser que en los últimos tiempos se está intentando promover el razonamiento frente a la memorización a la que el alumnado está acostumbrado desde tiempos de Confucio aunque no será fácil (pero no imposible) una adaptación total al sistema internacional pues alteraría las bases ancestrales educativas del país. No obstante, hasta el momento existe un sentimiento de satisfacción general con el sistema educativo tradicional pues los alumnos siempre han acabado sus carreras con una preparación de calidad y con un alto índice de éxito y especialización.

8.4. Perfiles educativos: alumno / profesor

Como hemos venido diciendo hasta el momento, el sistema ha ejercido una gran influencia sobre el aprendiente chino a través de las tradiciones del confucianismo de las que hablamos a lo largo del § 9.1. y que permanece en el pensamiento epistemológico de las culturas con herencia confucianista, que según leemos en Littrell (2009:75-77) son: China, Japón, Corea, Singapur y Vietnam.

Estos alumnos presentan un perfil de aprendizaje muy diferente al del alumno occidental que corresponde a lo que Cortazzi y Jin (1996, 2002) denominan “cultura china de aprendizaje”. Por su parte, Sánchez Griñán (2008:403) señala que “las raíces de una cultura de aprendizaje se encuentran en las tradiciones educativas y culturales de una determinada sociedad” y propone un esquema que refleja el patrón característico de estos estudiantes en cuanto al progreso de los aprendientes con herencia confucianista [ibíd. 2008:45, citando a Cortazzi y Jin (2006:23)]:

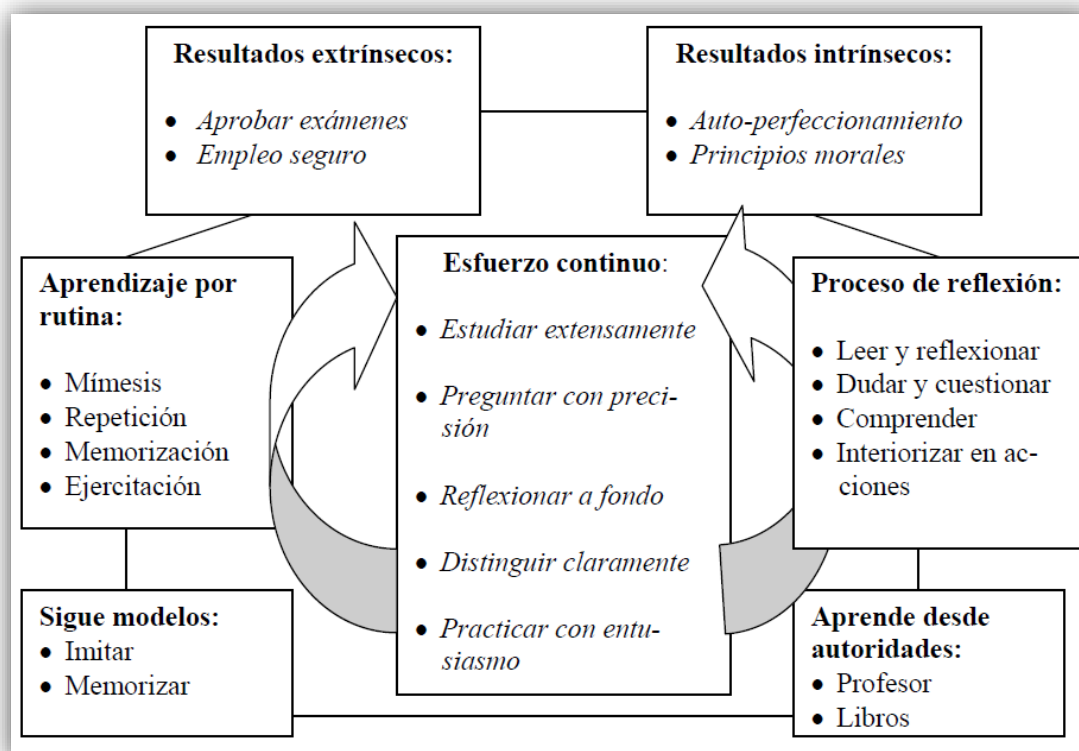


Fig. 33: Aprendizaje del estudiante de herencia confucianista.

Es indudable que las raíces culturales influyen en gran medida, no solo en la manera de ser y el comportamiento, también en el patrón de aprendizaje de nuestros alumnos. No todos los docentes han tenido la oportunidad de enfrentarse a alumnos sinohablantes pero sería interesante que, como profesores de ELE de este tipo de alumnos, se tuvieran ciertas nociones al respecto. Además de familiarizarse con la cultura china, se debe intentar comprender que la filosofía de vida confucianista es una referencia histórica en cuanto a los valores y actitudes por la que regirse desde hace casi 2500 años. Este pensamiento tradicional, en general, sigue vigente por lo que condicionará el progreso adecuado en la clase en diferentes direcciones, profesor-alumno/alumno-profesor/alumno-alumno y por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.4.1. Visión general del alumno sinohablante vs profesor

Tradicionalmente, en la cultura educativa confucianista que se ha transmitido a lo largo de la historia se valoraba el respeto al profesor, se aceptaba sin cuestionar la transmisión de su saber y se intentaba mantener un comportamiento pasivo para no sobresalir del grupo. Como ya comentamos en § 8.1.2., a pesar de que la filosofía de Confucio transmitía una educación abierta, crítica y comunicativa¹⁴⁴, el pensamiento del confucianismo¹⁴⁵ que ha perdurado en el tiempo es la idea de que el estudiante chino acostumbre a escuchar y a no interrumpir al profesor, incluso si no entiende lo que este explica, en oposición a lo que suele ocurrir en las clases con enfoque comunicativo donde discurre una interacción constante profesor-alumno/alumno-alumno. Este comportamiento, además, hace que se fomente la timidez de estos alumnos, que sientan una gran presión frente a otro tipo de profesores y métodos y que no se atrevan a hablar por miedo a cometer errores o quedar en ridículo.

Aun así, estos aprendientes son diligentes, perfeccionistas, disciplinados, y persistentes. Además, poseen una gran capacidad para aprender aunque se focalicen en la gramática, en el léxico y en los textos escritos en detrimento de la comunicación oral. El aprendizaje tradicional al que están sometidos los alumnos sinohablantes desde temprana edad, enfatiza la memorización, la imitación y la práctica repetitiva. Comenta Sánchez Griñán (2009a:3-4) que precisamente ese proceso de aprendizaje que a ojos occidentales parece

¹⁴⁴ Por lo que se deduce de algunos capítulos de las *Analectas* (p.e., II, 9; XI, 4), entendemos que Confucio deseaba que sus discípulos seleccionaran sus enseñanzas y criticaran sus aseveraciones en vez de asentir cada palabra que decía.

¹⁴⁵ Recordemos la advertencia de Sánchez Griñán para que distingamos entre pensamiento confuciano y confucianismo.

mecánico o superficial (mediante estrategias cognitivas de repetición-recitación-memorización que conducen a la reflexión-comprensión-interiorización) no lo es tanto sino que es el que dota a los estudiantes chinos de un grado de dominio superior a otros estudiantes de otras nacionalidades en cuanto a disciplinas como las matemáticas o la física.

Esto no significa que este tipo de enseñanza sea mejor o peor que otras ni que el profesor occidental deba imponer otro tipo de metodología y estrategias de aprendizaje que considere más actuales o eficaces, sino que el docente debe ser flexible, tener la capacidad de comprender esta filosofía, respetarla y adaptarse para que su propuesta en el aula sea eficaz. Es especialmente relevante analizar las características de ciertos rasgos socioculturales, además de tener en cuenta sus necesidades y expectativas para así ser capaces de establecer las bases necesarias que creen un ambiente de comunicación fluida dentro y fuera del aula.

Tomamos como referencia de nuevo a este último autor (ibíd. 2008:411-417) y a otros autores como Mao-Jin Wang (2001:27), cuando comentan que un aprendiente chino lo que espera de su profesor es que sea modelo de moralidad, que su autoridad no sea cuestionable, que transmita el conocimiento como experto que debe ser, que favorezca el aprendizaje y sea responsable de evaluar lo que el estudiante ha aprendido. Cabe destacar también el reflejo que hace Sánchez Griñán (2008:425) de algunas de las opiniones que tienen los estudiantes chinos acerca de los profesores nativos de español y viceversa:

<i>Feedback de estudiantes chinos sobre profesores nativos</i>	<i>Feedback de profesores nativos sobre estudiantes chinos</i>
Los profesores nativos no saben gramática. Los profesores chinos son expertos en gramática.	Los estudiantes chinos exigen estructuras gramaticales más complejas cuando no pueden afrontar las simples.
El trabajo en parejas no es fructífero. Sólo puedo aprender sobre los errores por mis compañeros. Ofrecer modelos es el trabajo del profesor.	Los estudiantes chinos se resisten al trabajo en grupos y en parejas.
Los profesores nativos no estructuran sus clases. Saltan de una cosa a otra y usan fotocopias, libros, juegos... Es confuso.	Los estudiantes chinos no responden a las preguntas ni adivinan los significados de una palabra por el contexto.
Los profesores nativos no tienen control en la clase. Los estudiantes se mueven, interrumpen e incluso retan al profesor.	Los estudiantes chinos parecen no tener opiniones.

Fig. 34: Feedback de estudiantes chinos sobre profesores y viceversa.

Por una parte, es comprensible que los estudiantes resalten la metodología a la que están acostumbrados y sus propias estrategias de aprendizaje, así como los requisitos que los profesores chinos exigen de ellos como buenos estudiantes, entre otras cosas, respetar al profesor y colaborar con él, tratar sus estudios seriamente y sacrificarse al máximo, aspirar al mayor éxito académico posible, mostrar actitud positiva hacia el estudio, etc.

Los resultados de estas encuestas reflejan que no llegan a entender las estrategias y metodologías de los profesores nativos de habla hispana. Si consultamos los *Programas de Enseñanza para Cursos Básicos y Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (Traducido por Chang 2004:2)¹⁴⁶, queda claramente reflejado en su apartado

¹⁴⁶ Véase Anexo I.

2 el rol del docente como dirigente (típico del profesor chino que sabe exactamente lo que el alumno necesita para desarrollar su mente y su moral, además, para ser “personas deseadas por la patria”) y eso es lo que el alumno espera del docente occidental:

[...] 2. Concertar la enseñanza y el estudio. Por parte del docente: Al tiempo de impartir los contenidos lingüísticos, adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma; el profesor debe desempeñar el papel dirigente. Sus responsabilidades son:

2.1. Ocuparse tanto de la especialidad como de la moral de los alumnos, preocuparse por su crecimiento saludable. Exigirles estrictamente en todos los eslabones educativos, ofrecerles influencias positivas a través de comportamientos ejemplares, impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, a fin de que sean personas especializadas, deseadas por la patria [...].

Y por otra, si los profesores no entienden su cultura de origen y no analizan ni se adaptan a sus necesidades y exigencias, tampoco les dan a los alumnos la oportunidad a adaptarse a su ritmo y a nuevas metodologías en una clase multilingüe que no les son afines.

Sin embargo, si continuamos leyendo este Programa más adelante (§ 8), en lo referente a cursos superiores sí que se especifica que se debe incitar al alumno a ser independiente aunque, paradójicamente, esto implica un mayor control y estimulación por parte del profesor con lo cual siempre mantendrá su papel de guía necesario:

Ajustar la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia.
En los cursos superiores, hay que realzar sobre todo el papel principal

del segundo, estimularle la iniciativa en el estudio, capacitarle para realizar estudios independientes conforme a condiciones y necesidades propias, animarlo a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza, llevar a cabo conversaciones e intercambios entre ambas partes de la educación y entre los compañeros de clase. Por supuesto, para eso se precisa más de la actuación directiva del docente, el cual debe disponer acertado el ritmo de las acciones, seleccionar material para la lección, perfeccionar los métodos de la evaluación, acomodar la didáctica a la particularidad de cada alumno, y tener a su disposición abundantes medios de enseñanza. Todo esto plantea requisitos más altos al educador.

Por lo que se dispone en este Programa, en general no hay innovación ni aporta nada nuevo fuera de lo tradicional que ya se hubiera puesto en práctica antes. Entre otras recomendaciones, se recuerda que se usen métodos que funcionaran en el pasado; se recomienda el uso de material didáctico adaptado específicamente al alumno sinohablante; el profesor, además de ser un ejemplo moral, debe exigir al alumno un “progreso ideológico, ético, cultural y mental”; se aconseja recurrir al chino cuando sea necesario; el docente tiene la obligación de “poner en práctica las orientaciones políticas educativa del Partido Comunista” [...] de acuerdo con “las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años”; el objetivo educacional es que “los egresados puedan acomodarse rápidamente al trabajo”.

Bajo estas premisas, la labor del profesor de español para sinohablantes se vislumbra algo compleja. La tradición educativa y el modo de concebir tanto el trabajo en clase como la propia adquisición de la lengua tienen una gran influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de estos alumnos.

En otro orden, consideramos muy significativo y aclarador el discurso de Sánchez Pérez (2004:672) en cuanto a la metodología del profesor de lengua extranjera:

El profesor de idiomas no es un lingüista, pero ésta es la profesión que le es más afín desde el punto de vista de la naturaleza del objeto de su enseñanza: la lengua. Su objetivo no es enseñar algo sobre la lengua, sino la lengua en cuanto tal. Pero no debe perderse de vista que el profesor tenderá a enseñar una lengua según el concepto que tenga de ella. Si su visión del sistema lingüístico está centrada en el logro de la corrección gramatical, tal cual se describe en la tradición prescriptivista, no cabe duda de que ello influirá de manera decisiva sobre lo que enseñará a sus alumnos. Si, por el contrario, su visión o percepción del sistema lingüístico pone el énfasis en la capacidad comunicativa de aquél, el componente formal y gramatical pasará a un segundo plano, recibiendo la importancia que merece como mediador en el proceso comunicativo, sin que en ningún momento constituya por sí mismo el objetivo terminal de la docencia.

Es el docente el que tiene que determinar las estrategias a seguir dependiendo de los objetivos que desee alcanzar. Por lo vislumbrado hasta ahora, se puede sobreentender que algunos profesores ajenos al mundo sinítico no son conscientes de la cultura de aprendizaje de este tipo de alumnos por lo que siguen manteniendo sus ideas estereotipadas y la misma metodología para todos los estudiantes, independientemente de la procedencia de estos. Estamos de acuerdo con Oxford (2003:15-16) cuando expone que los profesores se pueden beneficiar mediante la evaluación de los estilos de aprendizaje y las estrategias de uso de sus estudiantes ya que dicha evaluación conduce a una mayor comprensión de estilos y estrategias. Por ello apostamos

porque el primer paso sea analizar la cultura y metodología educativa de la que proceden nuestros alumnos e identificar los problemas de aprendizaje de estos. Después, actuar acorde con sus necesidades y preferencias para equilibrar la adquisición de la L2, pero sin intentar forzarlos en un contexto de aprendizaje occidental, independiente si hablamos de contextos de inmersión o no. Aunque, contrario a este argumento, según vemos en autores como Sánchez Griñán (2008), Shi (2006), Gu y Schweisfurth (2006) o Gieve y Clark (2005), hay estudios que demuestran que alumnos sinohablantes que estudian fuera de su país finalmente terminan adaptándose a modelos comunicativos occidentales por lo que, aparentemente,¹⁴⁷ los perfiles preconcebidos no se cumplirían en contexto de inmersión.

8.4.2. El alumno sinohablante frente al proceso de adquisición de L2

Nos encontramos con que este tipo de alumnos tiene una serie de dificultades que en otro tipo de alumnos podrían no ser tan determinantes pero que en ellos, incluso algunas cuestiones básicas, pueden significar la consecución del proceso de aprendizaje o no.

En este punto, en el trabajo de Mao-Jin Wang (2001:20-29) podemos observar una serie de encuestas realizadas a alumnos sinohablantes de las que extraemos algunas de las percepciones y creencias que tienen estos aprendientes sobre el proceso de adquisición de la L2:

¹⁴⁷ Decimos “aparentemente” porque, según nuestra experiencia con el grupo de alumnos chinos con los que trabajamos en Sevilla e hicimos parte de nuestro estudio experimental, este no es el caso. El grupo demostró poseer todas las características previstas del aprendiente sinohablante desde el comienzo del curso hasta su conclusión.

- Las tareas requieren estructuras muy complejas por lo que adquirir la L2 necesita de mucha diligencia y perseverancia.
- La mayoría de los estudiantes cree que es esencial tener confianza ante las dificultades. Si no hay confianza, no habrá éxito y son conscientes de que deben ser fuertes para crear oportunidades pues las dificultades son parte natural del proceso de aprendizaje.
- Poder poner en práctica la teoría en actividades sociales y productivas les ayuda a desarrollar su capacidad y dominar lo que han aprendido.
- Se puede llegar a la erudición gracias a la lectura continuada en la L2. Los estudiantes dicen que hacen grandes esfuerzos por leer tantos libros como les sea posible, ya que proporcionan el conocimiento pertinente.
- Cuando los estudiantes aprenden una lengua extranjera, puede proseguir con el aprendizaje sin renunciar a sus valores originales, ideología o tradición cultural.
- A los profesores se les debe respeto por ser los que proporcionan el conocimiento; en este caso, la tradición China dice que “el maestro que te enseña por un día será tu padre para toda su vida”.
- La modestia es uno de los factores más importantes para tener éxito en los estudios.
- Su objetivo final es alcanzar el beneficio del país y su gente.

Como vemos, el resultado de este cuestionario arroja conclusiones que contradicen la teoría que defienden los autores mencionados previamente, al menos en niveles iniciales. Observamos por las respuestas de los alumnos que sus ideas básicas concuerdan con las enseñanzas confucianas, tradición que, a pesar de los ímprobos esfuerzos que ha sufrido por ser derrocada durante el pasado siglo (véase § 8.1.3.-8.1.8.), ha perdurado en la China continental hasta nuestros días.

El comportamiento de los alumnos y su tradición educativa puede obstaculizar su progreso en el proceso aprendizaje-adquisición pero, al carecer de papel activo en el mismo, le corresponde al docente la capacidad de dinamizar la clase. Todo ello puede traducirse en la dificultad para adaptarse al método comunicativo europeo y por ende en la necesidad de la modificación de nuestra estrategia de enseñanza.

Esto nos lleva de nuevo a las diferencias existentes entre los diferentes enfoques comunicativos de enseñanza empleados por profesores chinos y occidentales. No podemos olvidar que la prioridad de la enseñanza de lenguas en China está mayoritariamente basada en el método estructuralista de gramática-traducción (el de menor complejidad de empleo de todos los métodos de enseñanza pues no requiere un grado de dominio de la lengua, especialmente la destreza oral, por parte del profesor ya que se limita a traducir), por ello es imprescindible analizar la metodología que vamos a usar y las implicaciones y repercusiones que esta va a ocasionar en los alumnos.

Como bien explica Méndez Marassa (2009:28-29),

Históricamente, parece que nunca hubo en China la necesidad de dominar las cuatro destrezas del inglés (comprensión y producción oral y escrita). La política de "puertas cerradas" del país hizo extremadamente complicado para los estudiantes encontrar hablantes nativos con los que comunicarse. En ningún momento hubo una demanda de gente con un buen nivel de inglés oral. Así, el objetivo de la enseñanza no era el que los estudiantes fueran capaces de hablar el idioma extranjero, sino el que fueran capaces de pasar los exámenes escritos y leer algunos documentos científicos o tecnológicos en inglés. La mayoría de los libros de inglés producidos en China se enfocaban hacia estos fines, y los exámenes se centraban

en evaluar exclusivamente la comprensión escrita y la gramática del inglés. Por tanto, el conocimiento de las estructuras gramaticales parecía mucho más importante que aprender a hablar y escuchar la nueva lengua. El método gramática-traducción se ajustaba perfectamente a estas premisas.

Esta misma premisa sigue He (2008:11-14) cuando objeta que,

[...] como la enseñanza de lenguas en este país no tiene como objetivo principal formar la competencia comunicativa de los alumnos, no hay motivaciones ni de los profesores ni de los alumnos para establecer una interacción dinámica.

Podemos entender por qué es tan difícil implementar nuevos métodos (en especial los de enfoque comunicativos o por tareas) en este sistema tan tradicional y la reticencia por parte de alumnos (y sobre todo del profesorado) a modernizarse y adaptarse a sistemas occidentales más elaborados y de mayor complejidad.

9. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL EN CHINA

Méndez Marassa (2009:22) comenta cuán lenta ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras en la historia de China donde apenas tenía lugar hasta finales del siglo XIX, tras las derrotas sufridas por el ejército imperial chino, o principios del XX cuando algunas poblaciones fueron cedidas a países extranjeros y estos implementaron sus lenguas en los colegios de sus colonias (como el caso del inglés en Hong Kong o el portugués en Macao).

Por su parte, Galloso (2014:120) y Lee y Marco (2010:3) postulan que la enseñanza formal de lenguas extranjeras en China se estableció con la escuela

estatal de idiomas occidentales Tongwen Guan (*Jīngshī Tóngwénguǎn* 京师同文馆, “Escuela de Aprendizaje Combinado”) de Pekín en el año 1862 durante la dinastía Qing. También Martín Ríos (2002:42) resalta que en esta institución se formaron los primeros estudiantes que posteriormente serían necesarios para las relaciones internacionales de China con Occidente. Asimismo, hace referencia al origen de esa institución que se fundó

[...] tras el saqueo de Beijing por parte de los ejércitos inglés y francés durante la Segunda Guerra del Opio. La falta de entendimiento entre los dos bandos, por culpa del desconocimiento de lenguas extranjeras, animó al Príncipe *Yixin*, que en ese momento desempeñaba el puesto de ministro en la oficina central de asuntos extranjeros, a llevar a cabo semejante empresa. La simple intención de crear una institución de tales características significó desatar una polémica entre conservadores y reformistas: [...] aceptar estas condiciones significaba por primera vez la superioridad occidental en determinados campos y la involucración de los extranjeros entre la intelectualidad china [...].

No obstante, lejos de esperar hasta finales del siglo XIX, como descubrimos en (Schottenhammer 2010:109) y Cahan y Pollard (2001:373), no fue esa la primera escuela de lenguas erigida en el país ya que en 1708 se había creado la Eluosiwen Guan (*Éluósī wén guǎn* 俄羅斯文館, “Colegio Ruso”) ¹⁴⁸. Incluso mucho antes, en 1407, se había fundado la Siyi Guan (*Sì yì guǎn* 四夷館) y la Huitong Guan (*Huì tóng guǎn* 會同館), durante la dinastía Ming, destinadas a formar traductores e intérpretes de lenguas asiáticas. Aun así, lo que sí es cierto es que se considera la Tongwen Guan como modelo y punto de partida

¹⁴⁸ Más tarde fue integrada como parte de la escuela *Tongwen Guan* y esta, a su vez, parte de la Universidad de Pekín en 1902.

debido a su innovadora variedad de materias impartidas: Inglés, Francés, Ruso, Alemán, Japonés, Leyes Internacionales, Química, Medicina, Matemáticas, Astronomía y Geografía.

Destaca Galloso (2014:120-121) que en 1902 se fundó la primera Universidad en China (lo que era el Gran Instituto de Jingshi) cuando absorbió la Tongwen Guan para formar parte de la Universidad de la Capital Imperial, lo que ahora es la Universidad de Pekín (*Beijing Daxue* 北京大学), la mejor universidad del país, que cuenta con unos 30000 estudiantes, un campus con una extensión de 3 millones de m² y una biblioteca referente en toda Asia con capacidad para 6,5 millones de volúmenes.

9.1. Etapas de la enseñanza de lenguas

La enseñanza de lenguas extranjeras en China en el siglo XX se puede dividir en tres periodos, de acuerdo con lo que describen Lee y Marco (2010:4-5):

1. De 1949 a 1966:

Desde la fundación de la República Popular China en 1949 y hasta 1956 China imitó el sistema educativo de la URSS, por lo que el ruso pasó a ser lengua obligatoria en las escuelas, en detrimento de otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés, el alemán y el español. En parte, este desinterés por otras lenguas viene dado por la falta de relaciones económicas y culturales con otros países occidentales, lo que no incentivó profesionales debidamente formados para la enseñanza de otras lenguas.

Debido a que en 1956 la Unión Soviética y China enfrían sus relaciones diplomáticas, en 1957 el Primer Ministro Zhou En-Lai, defendiendo la idea de que el aprendizaje de lenguas extranjeras se debía empezar desde la niñez, disminuyó la enseñanza del ruso y promovió oficialmente la enseñanza y

formación de otros idiomas, especialmente del inglés. El primer paso fue establecer en 1959 el Departamento de Lenguas Extranjeras en el Instituto de Radiodifusión de Pekín donde además de inglés como especialidad, se impartía turco, persa, italiano, portugués y español.

No obstante, la metodología usada durante esta época de transición no varió mucho y consistió en una mera adaptación del método de gramática-traducción llamado *Lectura Intensiva*. Este consistía simplemente en leer textos en la L2 acompañados de secciones explicativas donde se incluía vocabulario y gramática que había que repetir una y otra vez.

En 1964, el inglés se convierte en asignatura obligatoria para el acceso a la universidad. El Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín acababa de publicar dos años antes el manual *Español* (西班牙语) que serviría de estímulo para impulsar la enseñanza del español.

2. De 1966 a 1978:

Durante la Revolución Cultural (1966-1976) se difundió una etapa de comunismo oscuro con tintes patriótico-nacionalistas donde imperaba un sentimiento de odio hacia lo extranjero. Esto provocó que se paralizara la enseñanza de idiomas e incluso se persiguiera a los expertos en lenguas extranjeras que terminaron en campos de reeducación en compañía de muchos otros intelectuales.

Hasta 1970 las relaciones diplomáticas con muchos países quedaron interrumpidas. La normalidad en el funcionamiento de la universidad no se retomó hasta 1972, un año antes de que España y China establecieran relaciones diplomáticas por vez primera.

3. De 1978 en adelante:

Más tarde, en 1978, con la “política de Apertura y Reforma”, se fomentó la enseñanza de lenguas desvinculada de contenidos políticos y la introducción

de temas interculturales y se comenzó a contratar profesores extranjeros para la enseñanza de lenguas en la universidad. Lo que no evolucionó mucho fue la metodología, simplemente se volvió a utilizar otros métodos anteriores, combinando el método gramática-traducción con el audiolingual, introducido por los especialistas estadounidenses.

Durante todo este tiempo la lengua extranjera principalmente impartida fue el inglés. Hasta 1987 no se empezó a prestar más atención a la enseñanza de otros idiomas, entre otros el griego, el persa, el tailandés o el coreano, pero siempre siguiendo los mismos métodos estructuralistas enfocados en la gramática, la traducción y la repetición.

A partir de entonces, los profesores se han ido formando dentro y fuera del país y las lenguas extranjeras han llegado en la actualidad a niveles superiores de posgrados y doctorados¹⁴⁹.

9.2. El Español como Lengua Extranjera

Según el informe publicado por el Instituto Cervantes *El español: una lengua viva* (2016:4-7)¹⁵⁰, el español es la segunda lengua materna por número de hablantes (más de 472 millones, que corresponde al 7,8% de la población mundial), después del chino mandarín. Entre otros datos, el estudio dice además que más de 22 millones de personas estudian español en el mundo, lo que hace un grupo de usuarios potenciales de hispanohablantes de casi 500 millones de personas (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, el

¹⁴⁹ Solo hay tres universidades que ofrecen estudios de doctorado en Filología Española (Universidad de Pekín, Universidad de Estudios Internacionales de Pekín y Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái) por lo que muchos universitarios viajan a España u otros países de habla hispana a realizar programas de Máster o Doctorado.

¹⁵⁰ Datos de 2016 <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera). La previsión es que este número vaya en aumento, en detrimento del inglés y del chino, hasta alcanzar la cifra de 740 millones en 2050.

Estados Unidos, Brasil y Francia ocupan los tres primeros puestos en número de estudiantes de español. EE.UU. lidera la primera posición donde el número total de estudiantes matriculados en cursos de español alcanza casi los 8 millones y supera el número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas mientras que en China (en posición nº 31) el cómputo total de estos alumnos asciende a casi 32000 (8874 Enseñanza Primaria y Secundaria; 22280 Enseñanza Universitaria; 2874 Instituto Cervantes)¹⁵¹.

Por otro lado, se estima que más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en el mundo (suma de estudiantes de español existentes en 106 países que no tienen el español como lengua oficial). Estos datos no son exhaustivos pues no reflejan información de los centros de enseñanza privada con lo que el número total real podría ser un 25% superior a los datos ofrecidos.

En este mismo informe podemos ver reflejado que la relevancia del español viene medida, entre otros, por su número de hablantes tan elevado, su presencia en la ciencia, la importante difusión de la cultura hispana y su influencia en el comercio internacional debido a la expansión y el impacto de este entre los países de habla hispana. Según Moreno Fernández (2015:27), el español ocupa el segundo puesto (0,333) en el índice de importancia internacional de las lenguas, detrás del inglés (0,438) y por delante del chino (0,325).

¹⁵¹ Actualmente se estima que el español está presente en más de 90 universidades.

9.2.1. Primeros pasos en la enseñanza de español

Santos Rovira (2011:14) postula que el español no hizo acto de presencia en China de forma oficial hasta la primera mitad del siglo XX, cuando se comenzó a publicar diccionarios bilingües, como el *Diccionario Español-Chino Enciclopédico* de Yan Yihao en 1917, y a traducirse algunas obras literarias, como *El Quijote*, traducido por Lin Shu (*Lín Shū* 林紓, 1852-1924) y publicado en Shanghái en 1922. Pero ya no se volvería a traducir ninguna obra hasta finales de los años 70.

Los inicios de la llegada de la enseñanza del español al China se sitúan, de acuerdo con la Consejería de Educación, en 1952 cuando se celebró un encuentro internacional (la *Conferencia de Paz de la Zona Asia-Pacífico*) al que asistieron 50 delegados de diversos países de habla hispana (entre ellos Colombia, Perú México, Chile, Ecuador). Santos Rovira (2011:16) comenta que en esa época solo había una persona que hablaba español, el profesor Meng Fu (*Mèng Fù* 孟复), así que el gobierno se encontró en la tesitura de formar rápidamente con este profesor a unos 15 jóvenes para que hicieran de intérpretes y traductores. Estos jóvenes fueron entonces los primeros profesores de la Sección de Español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín (ahora Universidad de Lenguas Extranjeras) que se creó tras la conferencia.

Posteriormente, el gobierno chino estableció relaciones económicas y culturales con los países hispanoamericanos por lo que en las décadas de los 60 y 70 surgió la necesidad de contar con expertos cualificados de español. En 1960 se estrecharon lazos especialmente con México y Cuba adonde el gobierno mandó unos 250 estudiantes para que estudiaran y/o mejoraran el español. Se crearon Departamentos de Español en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, en la Universidad de Pekín, en la Universidad

Normal de la Capital y en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang. Ya en 1962 había siete departamentos de Filología Española en diversas universidades chinas y, como ya hemos mencionado, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín publicaba *Español* (西班牙语), el primer manual de español.

En 1979 se fundaron dos asociaciones dedicadas a la promoción y difusión del español:

1. *Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Española y Portuguesa* (中國學會教學與西班牙語和葡萄牙語語言研究)

Organismo de hispanistas y lusofonos creada en Shanghái primordialmente con fines enfocados a las tareas docentes e investigadoras además de a la unificación estudios y exámenes.

2. *Asociación de Estudios de Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana* (中国西班牙、葡萄牙、拉丁美洲文学研究会)

Organización fundada en Pekín con el objetivo de difundir la literatura escrita en español y portugués. Además, se dedicó a promocionar la traducción, presentación y estudio de obras literarias durante las décadas de los 80 y 90.

En los años posteriores, los hispanistas tuvieron que hacer grandes esfuerzos para implementar asignaturas de español en las aulas hasta conseguir en los años 90 doce instituciones con departamento de español. En la actualidad existen cientos de opciones donde elegir estudiar Español como Segunda Lengua¹⁵², algunas de esas universidades incluso cuentan con programas donde tanto profesores como alumnos tienen la posibilidad de viajar a países hispanohablantes para formarse gracias a los programas de intercambios culturales.

¹⁵² Véase Anexo II.

Aunque aún no es equiparable con el interés que suscita el inglés, es evidente que el español goza de una gradual y creciente popularidad en este país, aunque, indudablemente, la complementariedad comercial existente entre China y los países hispanohablantes haya sido un factor determinante en la implementación y promoción oficial del estudio del español ya que la búsqueda de nuevos mercados incrementa la necesidad de adquirir la lengua.

9.2.2. Estado actual del español

9.2.2.1. China Continental

Es indiscutible que en China se vislumbra ese “imperecedero” interés por modernizarse (y occidentalizarse) que lleva a la población a desear aprender idiomas, especialmente el inglés. Este idioma es obligatorio desde los 9 años ya que se considera imprescindible debido a que los alumnos perciben mejores perspectivas laborales en países angloparlantes además de por sus transacciones económicas y científicas, sobre todo aquellos que pretenden estudiar carreras relacionadas con los negocios y el comercio internacional.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016:18) en su *Guía para docentes en China*¹⁵³, las demás lenguas son consideradas como “minoritarias” y se imparten en menor número de centros, en especial en las Escuelas de Lenguas Extranjeras¹⁵⁴ donde se ofrece japonés, ruso, alemán, francés y, en algunas ocasiones, español, a partir del primer año del segundo ciclo (2-6 horas semanales). No obstante, en los últimos años la progresión

¹⁵³ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21353/19/0>

¹⁵⁴ A veces son centros dependientes de universidades especializadas de lenguas extranjeras.

del español ha destacado bastante y se prevé que en poco tiempo ocupe el segundo puesto, después del inglés, como lengua extranjera.

A pesar de que ya existe presencia de español en Centros de Primaria, Secundaria y FP (véase figura 35), la mayoría de estudiantes accede por primera vez a la enseñanza del español en el grado superior, que se realiza mediante cursos libres (Centros de Idiomas) y cursos universitarios de licenciatura con una duración de cuatro años.

Entre los años 1998 y 2000, el gobierno chino le encargó a la Comisión Asesora para la Enseñanza de Lenguas Extranjera en las Universidades de China la creación del *Plan Curricular del Español para el grado de Licenciatura en Filología Hispánica*,¹⁵⁵ y del *Plan Curricular de Español para los estudios de Máster*. Estos documentos incluyen los contenidos gramaticales, fonéticos y culturales, además de las asignaturas troncales y optativas necesarias para completar el plan (Lee y Marco 2010:12).

En referencia a lo que detalla Lu (2005:71-72), cada facultad establece su propio plan de estudios. Pero, aunque este puede variar de un centro a otro, en general debe cumplir unas reglas estandarizadas por lo que las asignaturas propias del español se dividen en dos secciones: asignaturas de práctica (escuchar, hablar, leer, escribir y traducir) y asignaturas de teoría (fonética, sintaxis, lexicología, panorama cultural de los países hispanohablantes, literatura de España e Hispanoamérica, etc.).

Aparte de las asignaturas propias de español (dos años para adquirir las destrezas básicas del español, y otros dos de especialización de idioma y

¹⁵⁵ Véase Anexo I, donde Chang (2004) traduce los principios generales del programa universitario de cuatro años.

cultura), existen otras asignaturas comunes (filosofía, relaciones internacionales, lingüística general, informática, economía política, etc.), y una tercera lengua.

De acuerdo con los datos del profesor Lu Jingsheng (2015:66-67), los cursos de español con titulación universitaria en Filología Hispánica tienen una duración de 4 años. A ellos se accede desde el bachillerato, con edad y formación cultural más o menos iguales, generalmente sin ningún conocimiento de español, por lo que la enseñanza debe empezar de cero. Estos cursos tienen por objeto formar profesionales con alta cualificación, que hayan alcanzado niveles de al menos C1, como candidatos de excelencia para cubrir la demanda en importantes instituciones y empresas chinas y extranjeras.

Los cursos de posgrado se especializan en Lingüística Hispánica, Literatura Española e Hispanoamericana, Estudios de los Países Hispanohablantes y Traducción e Interpretación chino-español, y tienen una duración de dos años y medio.

9.2.2.2. Taiwán

Aunque el norte de la isla fue colonia española desde 1626 a 1642, Taiwán fue colonia holandesa hasta 1662. Aquí también fueron los misioneros religiosos los encargados de difundir la educación hasta que la dinastía Qing desplegó su poder en la isla en 1683 y establecieron escuelas tradicionales confucianas. Durante la dominación japonesa (1895-1945), se instauró el sistema educativo japonés que produjo un gran desarrollo educativo de la isla y que pervivió hasta la llegada del gobierno nacionalista chino en 1945.

La enseñanza oficial del español en el nivel universitario se inició, según autores como Yen H. Chen (1985), en el año 1955, cuando los misioneros

españoles¹⁵⁶ empezaron a enseñar lengua española a grupos de estudiantes graduados de secundaria y enseñanza superior en la Universidad Nacional de Taiwán. Sin embargo, otros autores, como Tzu-Ju Lin (2012), no lo sitúan hasta el año 1962, cuando se fundó el primer Departamento de Español en la Universidad de Tamkang (debido según este autor, en gran parte, a las escasas expectativas de trabajo para los licenciados en aquellos años).

En la actualidad, el Gobierno promueve la adquisición de lenguas extranjeras, en especial en los centros superiores donde se incluyen como optativas desde 1983. Las lenguas extranjeras más impartidas son el inglés, el japonés, el francés, el alemán, el coreano, el ruso y el español. Aunque hay un gran incremento en el interés por el español, ocurre lo mismo que en China Continental, el inglés sigue siendo la lengua más elegida y la más hablada. Aun así, el sistema de enseñanza de español es bastante flexible, abierto y ameno; ofrecen programas diseñados en función de su nivel y según sus necesidades y objetivos, aunque también tiene sus limitaciones, según leemos en Huang (2015:393): “los estudiantes no tienen suficientes clases prácticas para desarrollar la habilidad comunicativa; asimismo, con tantos estudiantes por aula (aprox. 50), los docentes se ven incapacitados para llevar a cabo actividades de tipo práctico”.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Uno de los pioneros en la enseñanza de ELE en Taiwán es el jesuita Fernando Mateos Bacas, quien llegó a Asia a mediados del siglo XX. La orden jesuita lo mandó a Taiwán a ejercer de profesor de español en la Universidad Nacional de Taiwán, donde destacó no solo como profesor, también como investigador y editor de dos diccionarios enciclopédicos chino-español, indispensables en el mundo sínico.

¹⁵⁷ Véase los Planes de Estudios de los diferentes Departamentos de Español de estas cuatro universidades en el Anexo IV, según la información que ha sido extraída de Huang (2015).

De las 161 instituciones educativas superiores taiwanesas¹⁵⁸, la Universidad de Tamkang¹⁵⁹, la Universidad Providence¹⁶⁰, la Universidad de Idiomas Extranjeros *WenTzao College* y la Universidad Católica de Fujen, tienen Departamento de Español o Departamento de Lengua y Literatura Española (Filología Hispánica y Grado en Lengua y Cultura Hispánica). Asimismo, la Universidad de Chengchi (en Taipéi) implementó en 2006 una sección de español dentro del Programa de Grado en Lenguas Europeas, pero existen otros centros universitarios y de Secundaria donde también se imparte el español como materia optativa¹⁶¹.

Al igual que en China continental, los cursos son de 4 años (5 en *WenTzao College*), los dos primeros años con clases de Gramática, Conversación, Composición, Lectura, Historia, Geografía, y los siguientes de Gramática, Conversación, Composición y Lectura, en nivel más avanzado.

Los cursos de posgrado y máster se especializan en Traducción español-chino, Literatura española o Literatura Latinoamericana, Teatro, Novela, Periodismo, Cultura y Arte, Turismo o Español con Fines Específicos.

9.2.2.3. Hong Kong

¹⁵⁸ 122 Universidades, 25 colegios y 14 Junior Colleges, 109 privadas y 52 públicas, frente a las 74 universidades españolas (Huang 2015:169).

¹⁵⁹ Esta universidad tiene un aula especial para ver la televisión y películas españolas donde solo se permite hablar en español. Además, cada departamento organiza un viaje de estudios a España donde envían a los alumnos a un curso de verano de uno a tres meses en las universidades españolas con las que firmaron convenio (Complutense de Madrid, Salamanca, Pamplona, León, Alicante y Barcelona).

¹⁶⁰ Esta universidad creó la primera página web de español en Taiwán para que los alumnos puedan leer, entre otros, periódicos digitales de países hispanos (El País, El Mundo, ABC, etc.), revistas, información sobre las universidades de España y de Latinoamérica, información sobre moda y tiempo libre, turismo y todo lo que se relaciona con la lengua y la cultura hispanas.

¹⁶¹ En 1995, el Ministerio de Educación introdujo el español como segunda lengua en los institutos de bachillerato.

Debemos recordar que hasta 1841 Hong Kong era una región más del Imperio chino por lo que, a partir de su anexión como colonia inglesa y hasta su posterior devolución en 1997, esta ha sufrido diversas fases correspondientes a distintas etapas históricas.

Santos Rovira (2011:33, citando a Bray y Koo 2005:142), comenta que tras la cesión al Reino Unido en 1841, fueron las órdenes religiosas las encargadas de transmitir la educación. Hasta 1861, cuando se creó un sistema educativo que mezclaba el sistema tradicional de la colonia con el moderno europeo, modelo que perduraría hasta primeros del siglo XX. Hasta entonces la lengua vehicular en el aula era el cantonés ya que el inglés no sería obligatorio hasta la Secundaria, pero a partir de la devolución de la colonia sería el mandarín la lengua obligatoria en todos los niveles¹⁶².

Los primeros pasos en la enseñanza del español se deben a la “Sociedad Hispánica”, durante los años 70. Esta sociedad se componía de hispanohablantes procedentes de España, de Hispanoamérica y de Filipinas que un día sintieron la necesidad de promocionar el español en la península y decidieron organizar los primeros cursos y seminarios (que en principio también instruían los religiosos).

En 1975 la Universidad de Hong Kong decidió impartir también cursos de español, aunque no fue hasta 1993 cuando el español empezó a formar parte de la enseñanza reglada. En este momento, la comunidad hispanohablante de entonces planteó una serie de carencias y necesidades relacionadas primordialmente con las negociaciones bilaterales con países de habla hispana y en cierta medida también por la importancia del español en Estados Unidos. Fue la *Asociación de Empresarios Españoles* quien propuso a la Universidad

¹⁶² Hasta 1911 no se fundó la primera universidad, la Universidad de Hong Kong.

de Hong Kong, unas de las más prestigiosas del mundo, la creación de un programa de español, propuesta que más tarde apoyarían de igual manera el *Ministerio de Educación*, la *Cámara de Comercio Española* y la *Agencia Española de Cooperación Internacional*.

Podríamos señalar que la enseñanza del español en esta región se ve influenciada en mayor medida por la enseñanza del inglés, ya que, aunque la mayoría de los alumnos sinohablantes que estudian español tienen el cantonés como lengua materna, generalmente dominan el inglés desde pequeños debido a su pasada condición de colonia¹⁶³ e incluso reciben instrucción en esta lengua durante su vida escolar. Este hecho les proporciona cierta facilidad para comprender lenguas occidentales con sistemas lingüísticos similares¹⁶⁴, condición de mayor complejidad en el caso de los alumnos provenientes de China continental donde el contacto con el inglés u otras lenguas occidentales es mucho menor y donde, como ya hemos mencionado en otros apartados, están acostumbrados a métodos receptivos en detrimento de los comunicativos.

Para la sociedad hongkonesa la educación es sumamente importante y los padres desde muy pequeños someten a los hijos a un sistema competitivo extremo. A partir de los cuatro años los alumnos no solo acuden a sus clases regulares (incluso a veces de lunes a domingo) sino que asisten a clases extraescolares de todo tipo, refuerzo de cualquier asignatura y sobre todo Música, Deporte e Idiomas.

¹⁶³ Existe una cierta dicotomía en cuanto a qué lengua de instrucción usar en clase, si mandarín, cantonés o inglés. Si hablamos de clase de lengua extranjera, debemos, además, sumar la lengua meta en esta discusión.

¹⁶⁴ El francés y el alemán han sido tradicionalmente las lenguas más estudiadas después del inglés. Incluso cuentan con sus homólogos del Instituto Cervantes, la *Alliance Française* y el *Goethe Institut*, que llevan bastante tiempo establecidos en esta región, pero en los últimos años el alemán ha ido perdiendo posición en favor del español.

Los programas de español están implementados desde preescolar en algunos centros como la *Rosaryhill School* (subvencionada por el gobierno) o el *Hong Kong Institute of Languages* (privada) que ofrecen programas bilingües inglés-español o el *English School Foundation* que ofrece dos horas extracurriculares. Estos programas se siguen tanto en Primaria (donde los alumnos que completan los cursos de español alcanzan un nivel B1 de acuerdo al MCRE) como en Secundaria (donde los alumnos alcanzan el equivalente a un nivel B2).

Casi todas las universidades ofrecen clases de español pero lo normal es que no cuenten con Departamento de Español¹⁶⁵ sino que se trata de la “Sección de Español” adscrito al Departamento de Inglés y tampoco todas ofrecen programa de español a alumnos inscritos fuera del departamento. Por otro lado, excepto *The University of Hong Kong* que (siguiendo el sistema anglosajón) ofrece un programa de “*Major*” (área general de estudio/Ingeniería) o licenciatura, las demás solo ofertan “*Minors*” (especialidad/Ingeniería mecánica)¹⁶⁶.

Pero además de escuelas y universidades hay diversos centros privados que ofrecen Español como Lengua Extranjera y cursos de preparación al DELE, entre otros, *Viva Spanish*, *Spanish World*, *Hong Kong Institute of Languages*, *De Columbus*, *Carabela Language Centre*, etc. ofrecen cursos anuales de

¹⁶⁵ Véase Anexo III para consultar el Plan de Estudios de estas Universidades.

¹⁶⁶ “Esta categorización de los estudios superiores es propia del sistema anglosajón y es difícil establecer un paralelismo con el sistema educativo español. Un alumno tiene un *Major*, que es la carrera que estudia, pero dentro de ese *Major* puede cursar un *Minor*, ya que a la hora de elegir sus asignaturas optativas o de libre configuración, puede cursar asignaturas totalmente independientes o puede cursar asignaturas que conforman un *Minor*. Un programa de *Minor* consta de 18 créditos en total y cada asignatura tiene 3 créditos. La mayoría de los *Minor* en español ofertados por las universidades de Hong Kong se componen de un mínimo de cuatro cursos de lengua; esto se traduce en 12 créditos, junto con dos cursos optativos, que no tienen que estar impartidos en español necesariamente” http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/fernandez/p02.htm).

español a alrededor de 700 alumnos. Algunos de estos centros están vinculados con escuelas de secundaria que tienen el español como asignatura en sus currículos.

9.2.2.4. Macao

Al tratarse de otra colonia, Macao siguió un rumbo parecido a Hong Kong. Según afirma Santos Rovira (2011:35), hasta el siglo XVI solo existían algunas escuelas chinas que seguían el sistema tradicional de enseñanza confuciano, pero esta situación cambió con la llegada de los portugueses y los jesuitas en 1572 que empezaron a impartir clases en portugués y latín.

A comienzos del siglo XX se estableció un sistema gratuito luso-chino que impartía las materias ordinarias más inglés, chino y portugués. No obstante, también se crearon escuelas privadas donde se impartían clases en cantonés a las clases chinas más pudientes.

Al ser colonia portuguesa, obviamente las clases de lengua extranjera se centraron en este idioma y en el inglés, por lo que la presencia del español en la colonia llegó un poco tarde, en 2004, y de manos de la Universidad de Macao. Primero se organizó un curso dentro de la Facultad de Negocios y al año siguiente, debido al éxito obtenido, ya se integró dentro del Departamento de Portugués en la Facultad de Humanidades.

Para finalizar este apartado, no debemos pasar por alto una mención acerca del aspecto del sistema de exámenes al que ya nos hemos ido refiriendo en diferentes ocasiones a lo largo de este trabajo. Y es que, a pesar de la lucha a lo largo de la historia por la abolición de los exigentes exámenes

imperiales,¹⁶⁷ estos ocupan un lugar muy importante dentro del sistema educativo chino que se extrapola igualmente a la clase de lenguas extranjeras. Méndez Marassa (2009:17) refiere asimismo el problema que presentan estos exámenes de español de niveles iniciales pues muchas instituciones lo realizan primordialmente concentrados en la parte memorística despreciando así los aspectos pragmáticos y otras destrezas que potencian la creación de *output* y la capacidad creativa del alumno. También coincidimos con este autor (ibíd. 2007:22) cuando afirma que

los estudiantes siguen acudiendo a las clase, en muchas ocasiones, con una percepción obvia de que su educación y su eficiencia en el aprendizaje se mide exclusivamente con el rasero de uno o varios exámenes, y no como un proceso global de desarrollo personal y profesional.

Sea como fuere, el nivel de conocimiento de español y la calidad de la enseñanza también se valora mediante un examen nacional oficial de competencia lingüística creado por la Coordinación de Español del Consejo Nacional para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras para los alumnos de Filología Española. Existen dos tipos de examen: EEE4 (Implementado en 1999. Corresponde al Grado 4 y se realiza en segundo curso); y EEE8 (Implementado en 2005. Corresponde al Grado 8 y se realiza en cuarto curso). Los contenidos de las pruebas y el valor de cada aspecto del examen están diseñados en base al enfoque chino con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. El examen se compone de dos partes, una

¹⁶⁷ Recordemos que se lograron suprimir tras la Reforma de los Cien Días, véase § 8.1.5.

correspondiente a la destreza escrita (66.7%) y otra correspondiente a la destreza oral (33%) (Galloso 2014:129).

9.3. Promoción del Español en China

9.3.1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

En el año 2005 el MECD inauguró la Consejería de Educación en China estableciendo su sede integrada en la Embajada de España en Pekín.

El personal de la Consejería está integrado por un Consejero, un Secretario General y un Asesor Técnico, además del personal administrativo. En esta sede se dispone además de un Centro de Recursos abierto a hispanistas, profesores y alumnos de nivel avanzado de español. Posee una biblioteca especializada en ELE, videoteca, sala de Internet y proyecciones, etc. y organiza actividades para la difusión de la lengua y cultura españolas (Marco y Lee 2010:12).

Según los datos de la web del Ministerio¹⁶⁸, esta consejería

[...] se encarga de promover, dirigir y gestionar la acción educativa española en China continental, Hong Kong, Taiwán y Macao. Su objetivo principal es acercar la lengua y la cultura españolas a profesores, hispanistas y estudiantes, así como, en general, a todas las personas interesadas en España y en el mundo hispánico.

[...] Además, entre sus funciones se encuentran las siguientes más destacadas:

- Difusión del español en el sistema educativo chino;
- Gestión y desarrollo del programa de secciones bilingües;

¹⁶⁸ <http://www.mecd.gob.es/china/>

- Promoción y seguimiento del programa de profesores visitantes;
- Tramitación de la homologación de títulos y la convalidación de estudios;
- Asesoramiento sobre temas educativos y científicos;
- Difusión del sistema universitario español;
- Apoyo a la actividad del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

Por su parte, Marco y Lee (2010:12-13) detallan una lista de acciones del Ministerio, entre las que se encuentran:

- Cursos de formación para profesores de español.
- Becas para cursos de verano en universidades españolas.
- Nombramiento de profesores españoles para las *Beijing Foreign Language School* (BFLS) y *Jinan Foreign Language School* (JFLS), como parte del programa de implantación del español como primera lengua extranjera en centros de Enseñanza Secundaria.
- Selección de estudiantes de último curso o licenciados en español como auxiliares de conversación para las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid y Málaga.
- Organización de diversos concursos y premios.
- Exposiciones y espectáculos.
- Asistencia a las ferias de educación celebradas anualmente en diversas ciudades de China para fomentar los contactos institucionales y consolidar su presencia en los centros docentes.

De acuerdo a los datos que el MECD (2014:154) presenta en su informe *El mundo estudia español*, en 2005 tan solo había en China unos 4236 estudiantes de español (sin contar los del Instituto Cervantes ni los de la

enseñanza privada). En 2012 este número sobrepasaba los 34000 alumnos (en el ámbito universitario, 22280 en China Continental y 3500 en Hong Kong; en el ámbito de la enseñanza no universitaria, 4600 en China Continental y 4274 en Hong Kong)¹⁶⁹. No obstante, si se cubriera la demanda existente y se contara con el suficiente personal docente, en cantidad y cualificación, la cifra total de estudiantes universitarios cursando Español como Lengua Extranjera podría ascender a 83000.

En 2006 se creó el primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín y en 2007 se implementó un programa de Secciones Bilingües en dos centros de Educación Secundaria: Escuelas de Lenguas Extranjeras de Pekín (cuenta con cinco profesores pero solo uno es español asignado por el MECD) y Jinan (cuenta con siete profesores pero solo el enviado desde España es nativo). En ambos centros imparten clases sendos profesores españoles pero no es lo común ya que normalmente son chinos los profesores que imparten español y relegan a los profesores españoles los aspectos culturales, la práctica de conversación, correcciones, evaluaciones, actividades extraescolares, etc.¹⁷⁰ Cabe resaltar además que, normalmente, al seguir una metodología estructuralista donde no se abordan las cuatro destrezas (Oír-Leer-Escribir-Hablar) de manera equitativa, durante los dos primeros años de la carrera se dedica la mayoría del tiempo a la gramática mientras que la fonética sólo ocupa dos meses ya que las clases impartidas por nativos (Expresión Oral y Comprensión Auditiva) corresponden tan solo a 4 horas semanales.

¹⁶⁹ Estos datos son de 2014, ya que los actualizados de 2016 aún no ha sido publicados.

¹⁷⁰ La generalidad es que el profesor español reciba aproximadamente entre 600-900€ (dependiendo del centro y la categoría), alojamiento en el campus y dietas gratuitos, un viaje de ida y vuelta anual y clases de chino.

En este año también se firmó un acuerdo entre los Ministerios de Educación de España y China que facilita el intercambio de estudiantes de ambos países. Gracias a este programa, cientos de universidades españolas y chinas siguen firmando acuerdos que fomentan los intercambios tanto de alumnos como de profesores y que han hecho posible que miles de estudiantes chinos cursen sus estudios en España a través de estos programas, y viceversa.

En 2009 el MECD firma unos memorandos para la difusión del español en 8 centros educativos: 5 en Enseñanza Secundaria y el resto en Enseñanzas de FP de Grado Superior y Enseñanza Universitaria. Pero en la actualidad, esta realidad ha variado susceptiblemente como podemos observar en los siguientes mapas (datos de 2015) que proporciona el MECD:

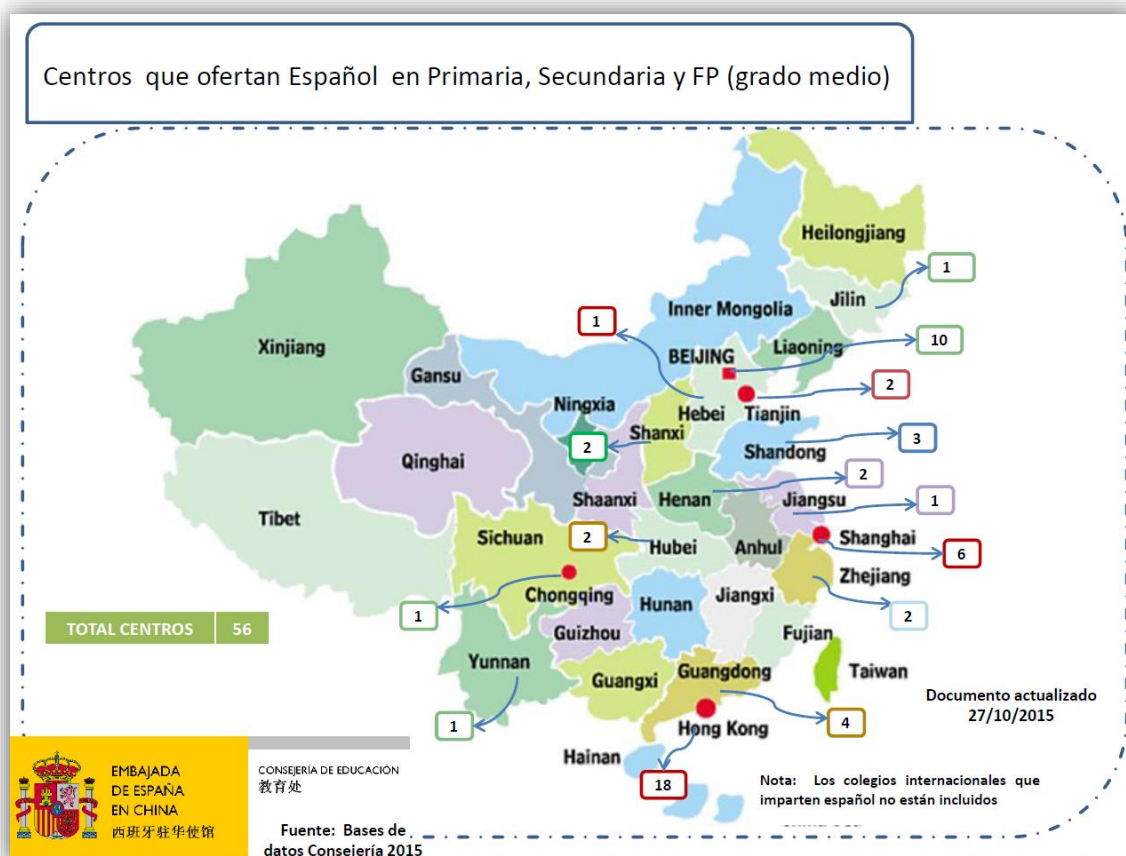


Fig. 35: Centros de Primaria, Secundaria y FP (grado medio) en China

que ofertan español.¹⁷¹

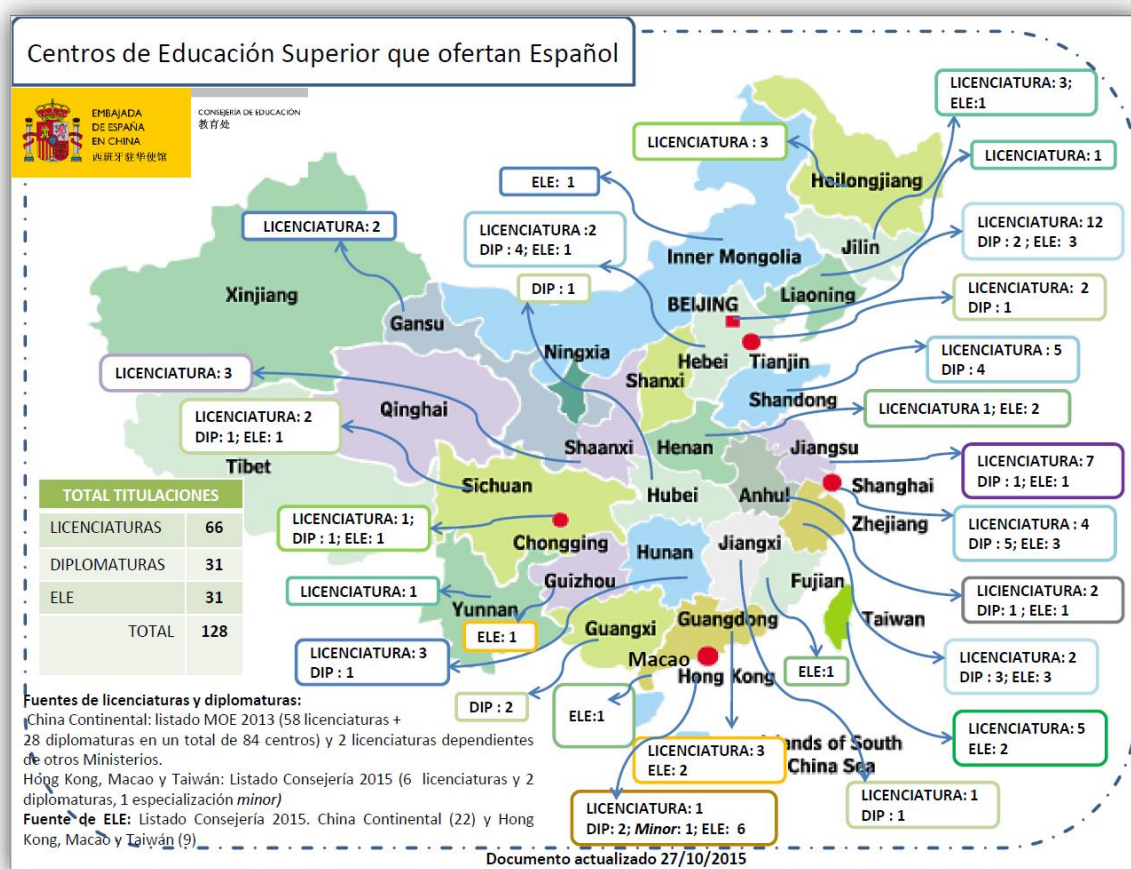


Fig. 36: Centros de Educación Superior en China que ofertan español¹⁷²:

El MECD también proporciona el profesorado a los centros, tanto de educación primaria y secundaria, como de formación profesional, en los que se enseña español como lengua extranjera. Anualmente, existen acuerdos de cooperación entre ambos gobiernos por los que, entre otros, se proporcionan auxiliares de conversación y lectorados MAEC-AECID en el ámbito universitario para las siguientes Universidades e Institutos de Lenguas: Universidad de

¹⁷¹ <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/MAPA-centros-primaria-secundaria-oct2015/MAPA%20centros%20primaria%20secundaria%20oct2015.pdf>

¹⁷² http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/MAPA-centros-ed-superior-oct2015/MAPA%20centros.ed.superior%20oct_2015.pdf

Estudios Internacionales de Shanghái, Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Universidad de Estudios Internacionales de Xian, Universidad de Hong Kong, Universidad de Jilin, Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, Universidad de Nanjing, Universidad China de Hong Kong, Universidad de Tianjin, Universidad de Shenzhen, Universidad Normal de Pekín, Instituto de Lenguas Extranjeras de Dalian e Instituto de Lenguas de Cantón.¹⁷³

La Consejería también publica la Revista *Tinta China*¹⁷⁴, dirigida a profesores y estudiantes, donde difunde, tanto en papel como en su versión digital, material sobre la lengua y cultura españolas con temática muy variada, que combina artículos de carácter teórico con actividades prácticas para el aula.

Además, en el año 2015 la Consejería de Educación, con el patrocinio del Banco Santander y la colaboración de la Fundación Comillas, creó una convocatoria para promocionar el español mediante la celebración del *Premio de narrativa en español para alumnos universitarios chinos*, cuyo premio consiste en una estancia de dos semanas de duración en la Fundación Comillas (Santander). Ambas convocatorias hasta la fecha (2016 y 2016) han tenido una gran aceptación entre los estudiantes universitarios obteniendo un resultado bastante exitoso (en 2016 participaron unos 240 estudiantes procedentes de 49 universidades distintas) y un buen nivel general de trabajos presentados. El concurso se presentó en dos categorías diferentes: alumnos de la licenciatura de español (12 premiados) y alumnos de otras licenciaturas que cursan español asociado a su estudio principal (7 premiados). Los ganadores fueron seleccionados por un jurado compuesto por miembros de la

¹⁷³ <http://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados>

¹⁷⁴ http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/2016/Tinta-China11_05_03_20162/Tinta%20China11_05_03_2016.pdf

Consejería de Educación española, el Banco Santander, la Fundación Comillas, la Universidad de Pekín, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.

Por otro lado, cabe destacar que la formación de profesores de español no está lo suficientemente incentivada por el gobierno ya que solo algunas universidades ofrecen programas de formación y además están dirigidos específicamente a profesores chinos e impartidos en su lengua materna. Por tanto, son la Consejería de Educación española, el Instituto Cervantes e incluso el grupo de investigación internacional SinoEle los encargados de ofrecer estos cursos. Además, estos últimos años algunas editoriales españolas y algunas universidades organizan conjuntamente jornadas de formación en Hong Kong¹⁷⁵.

Gracias a la colaboración del MECD se ha hecho factible la propuesta de diversos cursos para los profesores nativos chinos:

- Cursos de formación para los profesores en colaboración con el Instituto Cervantes cada mes de julio en Pekín.
- Becas a profesores de español para participar en cursos de idioma y cultura española durante los meses de julio o agosto en universidades españolas.
- Becas tanto a profesores como a alumnos chinos del departamento de Filología Española para realizar cursos de lengua y cultura españolas en diversos Centros de Lenguas (Gallos 2014:127).

9.3.2. El Instituto Cervantes

Después de 26 años de existencia, no hay duda de que la labor del Instituto

¹⁷⁵ La editorial Edinumen o la universidad de Nebrija-Centro de Estudios Hispánicos presentan sus cursos de formación en la HKU (The University of Hong Kong).

Cervantes es imprescindible en la expansión del español. Se creó el 21 de marzo de 1991, según el propio Instituto en su informe *Español Lengua Viva*, con el objetivo de analizar la situación del español y en cómo los resultados de este análisis podían mejorar la enseñanza de nuestra lengua. Más adelante, en 1993, puso en marcha su *Plan Curricular*¹⁷⁶ para incorporar a la enseñanza del español las propuestas más avanzadas en la enseñanza de lenguas extranjeras:

Sobre estos cimientos docentes, el Instituto Cervantes fue consolidando poco a poco un modelo de difusión del español basado en dos soportes fundamentales: la organización de actividades que dieran a conocer a artistas e intelectuales del mundo hispánico y la creación de una red de bibliotecas que sirvieran de complemento al trabajo de alumnos y profesores y que actuaran también como repositorio internacional de las culturas hispánicas (IC 2016:39-42).

Ya en 1997, consolidándose en el ámbito de las tecnologías actuales, se pone en marcha el *Cetro Virtual Cervantes* cimentando su presencia en la web; en 1998 comienza a publicar el anuario *El español en el mundo*, con lo que consigue amplificar la difusión del Instituto y sus contenidos; y en 2000, continua con su expansión en internet poniendo en marcha proyectos como el AVE (*Aula Virtual de Español*) que ofrece cursos de español a nivel global, deslocalizando e internacionalizando la sede presencial.

Desde su creación, el IC no solo ha ido modernizándose y ampliando su oferta de difusión de la lengua y la cultura hispanas sino que ha ido cerrando

¹⁷⁶ Y su actualización *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, publicada en 2006 siguiendo las bases del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, del Consejo de Europa.

acuerdos de colaboración con otros países instalando sedes disponibles para los hablantes de español fuera de los países hispanohablantes.

En cuanto a su presencia en China, cuentan con dos centros:

1. IC de Pekín¹⁷⁷ (fundado en 2006): Además de promover la lengua y cultura españolas colabora con la embajada de España y organiza eventos y actividades culturales con asiduidad: proyección de cine, exposiciones, concursos, recitales, mesas redondas, coloquios, conciertos, talleres, etc. En este centro se ofrece Formación de profesores, clases de español y es centro acreditado examinador del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), único título oficial de ELE en sus diferentes niveles A1-C2, de validez indefinida y reconocido internacionalmente.

Su *Biblioteca Antonio Machado* mantiene tan alto volumen de ocupación diaria de lectores que la convierte en una de las mayores bibliotecas especializadas en títulos en español de toda Asia.

2. IC de Shanghái (fundado en 2007): Este centro depende del Consulado General de España en Shanghái y del Instituto Cervantes. Además de ofrecer cursos presenciales y de formación de examinadores DELE y exámenes DELE, también desarrolla una intensa programación cultural con exposiciones, cine, conferencias, conciertos, talleres, etc. y ofrece servicios permanentes de biblioteca, la *Biblioteca Miguel de Cervantes*, abierta al público seis días a la semana.

9.3.3. El Banco Santander

¹⁷⁷ La denominación oficial del centro dada por la administración china es *Centro Cultural Español de Pekín/Instituto Cervantes*.

Cabe destacar la colaboración que el Banco Santander desarrolla desde 2014 a través de su Departamento de Cooperación Universitaria (*División Global Santander Universidades*). Además de reforzar sus lazos de unión con el Banco de Shanghái, firmó un convenio de colaboración conjunta en materia universitaria para impulsar la movilidad internacional, formación para mejorar la calidad docente y otras iniciativas para mejorar los servicios a los colectivos universitarios. Este convenio hace posible ofrecer formación financiada con becas en cuatro universidades de excelencia: tres en Pekín (Universidad de Tsinghua, Universidad del Pueblo, Instituto Tecnológico de Beijing) y una en Shanghái (Universidad de Fudan).

9.3.4. Casa Asia

Casa Asia es un consorcio público formado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de su Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Generalitat de Cataluña y los Ayuntamientos de Barcelona y Madrid.

Esta institución se creó en Barcelona el 9 de noviembre de 2001 con los objetivos fundamentales de reforzar la presencia española en la región así como fomentar las actuaciones y la realización de proyectos entre todos los agentes interesados en Asia, el Pacífico y España en el ámbito institucional, económico, cultural, y educativo.

En la propia web se define que

[...] la plataforma tecnológica de *Casa Asia* pretende ser una ventana abierta a todas las personas interesadas en aprender y compartir todo aquello que esté relacionado con Asia y el Pacífico. Asimismo, desea convertirse en un espacio de comunicación intercultural donde

hallar no sólo información de las actividades de *Casa Asia* en todos los ámbitos, sino también información especializada y contenidos multimedia sobre dicha región [...].¹⁷⁸

La institución celebra un fórum anual llamado “Diálogo Oriente-Occidente”, donde, entre otros objetivos, se persigue acabar con muchos estereotipos sobre los países asiáticos o hacer hincapié en el papel de la juventud y la mujer en el proceso de desarrollo asiático, por citar algunos.

9.3.5. *CCTV: Televisión Central de China en español*¹⁷⁹ (中国中央电视台西班牙语国际频道 Zhōngguó Zhōngyāng Diànshìtái Xībānyá yǔ Guójì Píndào)



Fig. 37: Interfaz de la web de CCTV.

El 1 de octubre de 2007 se lanzó desde Pekín la CCTV-Español, un canal de televisión chino que emite informativos, programas de entretenimiento y educativos completamente en español.

¹⁷⁸ <https://www.casaasia.es>

¹⁷⁹ <http://espanol.cctv.com/>

El eslogan de la cadena es “La ventana china al mundo”, por lo que podemos entender que su emisión no solo sirve para promocionar China en los países de habla hispana sino que es un instrumento de gran valor para fomentar el aprendizaje del español en China¹⁸⁰ ya que los aprendientes de español tienen oportunidad de sentirse identificado con el mensaje visual que recibe mientras aprende en la L2 acerca de contextos que le son familiares.

La cadena ofrece un total de quince programas en español (con presentadores chinos y de habla hispana)¹⁸¹:

1. CCTV Noticias (*Zònghé xīnwén* 综合新闻).

Informativo que comunica las últimas noticias de ámbito político, social, deportivo y cultural tanto de China como del resto del mundo.

2. Economía al Día / Noticias de Negocios (*Cáijīng xīnwén* 财经新闻).

Ofrece información económica del país en los ámbitos de: finanzas, mercados bursátiles, inversión, tendencias del desarrollo económico y otros en China.

3. El proyector / Telenovelas (*Diànshìjù* 电视剧).

Se trata de producciones dramáticas en español que proyectan una combinación de historia (antigua y moderna) y ficción chinas.

4. Hora Infantil (*Dònghuà piàn* 动画片).

Series chinas de dibujos animados dobladas al español que sirve para mostrar la cultura china a los niños de habla hispana.

5. Nihao China (*Zhōngguó nǐ hǎo* 中国你好).

¹⁸⁰ La cadena además emite otros programas específicos en chino mandarín, inglés, francés, ruso y árabe con los mismos fines.

¹⁸¹ Programas consultados el 18.12.2016.

A través de las series “Aprendamos juntos pinyin¹⁸²”, “Comunícate en chino” y “Viajando y aprendiendo chino” se desarrollan las clases de chino de CCTV-Español. Cubre diferentes niveles de aprendizaje para mejorar y ampliar vocabulario y gramática.

6. De China a tu Cocina (*Xué zuò zhōngguó cài* 学做中国菜).

Un chef prepara las recetas chinas más populares explicando los ingredientes, los orígenes, la tradición cultural, la variedad culinaria y los beneficios para la salud de los alimentos.

7. Extranjeros en China (*Wàiguó rén zài zhōngguó* 外国人在中国).

Este programa presenta historias reales de personas que viven en el país.

8. Documental (*Jìlùpiàn* 纪录片).

Documentales que analizan en profundidad temas culturales, históricos y políticos.

9. Así es China (*Zhè jiùshì zhōngguó* 这就是中国).

Muestra la cultura, las costumbres y la historia de las distintas regiones y etnias de China. Además, se refleja la evolución del país en aspectos como educación, sociedad y protección del medio ambiente.

10. Diarios de Viaje (*Shénzhōuxíng* 神州行).

En este espacio se presenta la gran diversidad que existe en el país a través de distintos viajes a lo largo del país.

11. Ronda Artística (*Zhōnghuá yìyuàn* 中华艺苑).

Este programa expone las diferentes y diversas expresiones artísticas: el folclore, la música y la danza, la ópera, etc.

12. América Ahora (*Měizhōu guānchá* 美洲观察).

¹⁸² Recordamos que con *pinyin* nos referimos a la fórmula oficial del Estado chino para adaptar el idioma a la grafía latina según un estrecho patrón internacional estándar.

Programa semanal que emite noticias, reportajes y análisis de temas relacionados con Latinoamérica.

13. Diálogo (*Duihuà* 对话).

Espacio donde se aborda en un ambiente distendido temas de actualidad y de proyección internacional mediante entrevistas a personalidades relevantes, incluidos funcionarios y académicos, tanto de China como de otros países.

14. Puntos de Vista / Latinoamérica (*Lāměi shìdiǎn* 拉美视点).

Programa donde se opina y se analiza sobre temas y sucesos de interés acontecidos en Latinoamérica.

15. Prisma (*Lēngjìng* 棱镜)

Se trata de una coproducción de la CCTV con la cadena venezolana teleSUR para emitir una proyección conjunta cultural basada en imágenes y videos atractivos, además de entrevistas a personalidades relacionadas con la cultura, la literatura, el arte, la arquitectura o la religión de ambos lados, China y Latinoamérica.¹⁸³

La cadena además tiene presencia en las redes sociales a través de Facebook¹⁸⁴ como plataforma visible al resto del mundo.

Destacamos de la programación un *talent show* llamado “El gran concurso de español” organizado desde 2014 por la cadena y donde colaboran el Instituto Cervantes, la Escuela de Organización Industrial de Madrid (EOI) y las Embajadas de México y Perú.¹⁸⁵

¹⁸³ Como se puede observar, es tal la importancia de la presencia de China en Latinoamérica y viceversa que la cadena emite tres de quince programas dedicados exclusivamente al público latinoamericano y a fomentar China en estos países.

¹⁸⁴ <https://www.facebook.com/cctvenespanol>

¹⁸⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=hjs5XM5-9Us>



Fig. 38: Fotograma de “El gran concurso de español” de la CCTV.

El concurso se emite en español pero está subtítulo en español y chino. Está conducido por un presentador chino y una presentadora mexicana y el jurado está compuesto por tres miembros: la Directora del Instituto Cervantes de Pekín, el Embajador de México en China y el Profesor Catedrático de la Universidad de Pekín. El programa que tiene lugar en Pekín, es un formato que ha revolucionado el país y que ha sido acogido con gran éxito por una audiencia extraordinaria, sobre todo por los jóvenes universitarios de 19 a 23 años. A este concurso acceden unos 170 aspirantes de los que un grupo de 12 son elegidos para concursar y finalmente solo 6 son los finalistas que deben competir entre ellos y mostrar su nivel y destreza con el español cantando, realizando debates, recitando poemas o actuando en obras de teatros de autores de habla hispana. El premio es un viaje a Latinoamérica, El Caribe o a España (el ganador de la primera edición fue a México, el de la segunda a Perú y el de la tercera a España, concretamente a Madrid donde realizó un curso de tres semanas sobre cultura ocio y turismo en la EOI) por lo que este programa está contribuyendo a revalorizar el aporte cultural y lingüístico de los países de habla hispana.

9.3.6. Concurso Nacional de Oratoria en español

El *Grupo de Arte y Entretenimiento de China* y la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín organizan un “Concurso Nacional de Oratoria en Español”¹⁸⁶, considerado el concurso profesional de mayor escala del país en los últimos 20 años. En esta última edición del año 2016 participaron 52 delegaciones de distintas universidades del país pero llegaron a la final 19 delegaciones de entre las cuales ganó la de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, aunque los diez mejores concursantes recibieron un premio. Los participantes tuvieron que demostrar sus conocimientos en un discurso improvisado y una prueba de cultura general:



Fig. 39: Fotograma del “Concurso Nacional de Oratoria en Español”.

Este concurso supone una plataforma no solo para mostrar la lengua, cultura y situación de los países hispanohablantes (en especial se focaliza en Hispanoamérica) sino que además permite observar a los estudiantes desde otro ángulo y reflexionar sobre la enseñanza a la vez que fomenta entre estos

¹⁸⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=kIRB2W8ITJo>

una mejora de sus habilidades integrales y el interés por mantener futuras negociaciones comerciales con estos países.

9.3.7. Asociación Asiática de Hispanistas (AAH)

Esta Asociación lleva desde 1985 celebrando congresos trianuales con el objetivo de servir de encuentro y referencia a profesores e investigadores de español de todo el contexto asiático. Además, desde 2009, también el *Congreso de Español/LE en Asia-Pacífico* (CE/LEAP) sigue los mismos fines en esa región gracias a la aportación y labor de los hispanistas chinos.

Estos congresos contribuyen asimismo a incentivar las perspectivas laborales y económicas en ambos lados y ello despierta el interés de las empresas e instituciones de contar con expertos de ambas lenguas, alentando a los alumnos a participar en el aprendizaje del español con el aliciente de encontrar una salida laboral en el futuro (Querol 2014:4).

9.3.8. China Hoy¹⁸⁷

Santos Rovira (2010:73) señala que, aunque la prensa escrita publicada en español en China es reducida, la revista mensual China Hoy está bastante extendida en la actualidad, también en versión digital.

Se trata de una revista que la entonces presidenta honoraria de la República Popular de China y viuda del Dr. Sun Yatsen (precursor de la Revolución Democrática de China), la Sra. Soong Ching Ling, fundó en 1952.

Según podemos leer en la propia web,

¹⁸⁷ <http://www.chinahoy.mx/>

La versión en español de la revista salió a la luz en enero de 1960, con el nombre de *China Reconstruye*, en 1990 pasó a llamarse China Hoy. Se abrió sucursal en el año 2004 en México y desde aquí la revista cubre todos los estados del país y extiende su red de distribución a toda la región de Centro y Sud América. La revista sirve de una ventana para que los lectores pueden conocer China en sus múltiples factores, como su historia, cultura, su gente, sus tradiciones, su económico, su progreso social, sus problemas y sus relaciones con otros países.

La revista se divide en secciones que incluye un Archivo de Fotos, Entrevistas, Temas Especiales, Turismo, Deporte, Ciencia y Tecnología, Sociedad, Cultura, Economía, Política y una sección para aprender chino.

Actualmente, la versión online se puede encontrar en diferentes idiomas: chino, español, inglés, árabe., alemán y francés.

Esta web remite además a otros enlaces de interés relacionados con el español como *Spanish.china.org.cn*¹⁸⁸, *Agencia peruana de noticias: Andina del Perú para el mundo*¹⁸⁹, *Foreign Languages Press*¹⁹⁰, entre otros.

9.3.9. Radio Internacional de China (CRI)¹⁹¹

También este autor (ibíd) informa de que en 1956 se creó en la *Radio Internacional de China* un departamento de español que emitía a España y sirviera para practicar y mejorar la capacidad de comprensión oral de los

¹⁸⁸ <http://spanish.china.org.cn/>

¹⁸⁹ <http://www.andina.com.pe/agencia/inicio>

¹⁹⁰ <http://www.flp.com.cn/en/bookc2.cfm?sCid=EN23&sModule=Spanish>

¹⁹¹ <http://espanol.cri.cn/>

alumnos de español y mientras que entretenía e informaba a los aún escasos hispanohablantes de la zona.

Con el tiempo, el equipo que integra el departamento de español ha ascendido a 25 personas, mientras que las emisiones en español también se han ido alargando hasta alcanzar la hora diaria.

Se emiten programas muy variados en los que se incluyen: noticias, actualidad nacional e internacional, política, economía, cultura, vida social, hábitos y costumbres, etc.

Esta web remite además a otros enlaces de interés relacionados con el español como *Asociación de Amistad Chino-Latinoamericana*¹⁹², *Pueblo en línea*¹⁹³, *Programa BOOM ORIENTAL* (antes Ventana a China)¹⁹⁴, *Tango City*¹⁹⁵, *Museo Nacional de China*¹⁹⁶, entre otros.

9.3.10. Recursos online para alumnos y profesores

Podríamos decir que las webs destinadas exclusivamente a aprendientes sinohablantes que estudian español son casi inexistentes, la mayoría de lo que encontramos online está dirigido a profesores de español con este tipo de alumnos.

En el artículo de Castellano (2012:46-47) podemos consultar dos tablas sumamente informativas donde el autor resume las distintas opciones que podemos encontrarnos en internet tanto para alumnos como para profesores:

¹⁹² http://www.aachila.com/content/latin_index.asp

¹⁹³ <http://spanish.peopledaily.com.cn/>

¹⁹⁴ <http://www.programaventanaachina.tk/>

¹⁹⁵ <http://www.tangocity.com/>

¹⁹⁶ <http://sp.chnmuseum.cn/default.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	AUTORÍA	ACTUALIZACIÓN	USUARIOS	NAVEGACIÓN	INTERFAZ	OTROS DATOS
SinoELE	http://www.sinoele.org	Grupo de Investigación / Revista electrónica / Centro de Recursos para el profesor de ELE a sinohablantes	Docentes de ELE a sinohablantes.	Suministro de recursos para el profesor de ELE a sinohablantes	Español / Chino / Inglés	Acceso a contenidos desde menú superior desplegable, organizado según ANEXO III, Figura IV.	Grupo de Investigación: José Miguel Blanco Pena, Alberto Sánchez Gurián / Nicolás Arriaga Agreló. Fundado en 2009	Revista de publicación periódica. El resto, según se reciben y aceptan noticias, reseñas y colaboraciones externas.	Sin registro. No existe posibilidad de interacción con otros usuarios.	Modo 1024x768. Estable y fluida.	Intuitiva y sencilla, organizada de forma de menú superior. Contador de vistas en la esquina inferior	Web de referencia en el mundo ELE a sinohablantes. Posibilidad de ver la web en inglés y chino. Web exclusiva para docentes. Excelente la bibliografía de ELE para sinohablantes y la periódica actualización sobre encuentros y jornadas de ELE a sinohablantes.
Consejería Educación de la Embajada Española en China.	http://www.educacion.gob.es/educacionesh/men/index.shtml	Web oficial de institución pública, con servicios de Revista electrónica / Centro de recursos e información para el profesor de ELE a sinohablantes	Docentes de ELE a sinohablantes	Suministro de recursos para el profesor de ELE a sinohablantes / Formación de profesorando / Difusión del español en	Español / Chino	Acceso a contenidos desde menú lateral izquierdo desplegable, organizado según ANEXO III, Figura V.	Personal de la Consejería de Educación de la Embajada Española en China	Periódica y constante, a medida que surgen noticias, cursos y reseñas o colaboraciones externas.	Sin registro. No existe posibilidad de interacción con otros usuarios.	Estable y fluida. Sin indicaciones técnicas. Requiere AdobeFlash instalado para algunas animaciones	Intuitiva y muy sencilla, organizada desde menú de autoayuda de AdobeFlash lateral izquierdo.	Posibilidad de navegar en chino. Publicación revista electrónica "Tinta China" abierta a colaboraciones. La bibliografía y enlaces son demasiado generales, no orientados a sinohablantes. Valiosa información sobre cursos gratuitos de formación docente en ELE a sinohablantes.
ELEChina	http://elechina.wordpress.com/en	Blog personal	Docentes de ELE a sinohablantes	Suministro de información teórica-científica para el profesor de ELE a sinohablantes	Español	Acceso a contenidos ordenados por fecha de creación y tema en columna lateral izquierda y derecha.	Profesor Alberto Sánchez Gurián.	Página inactiva, pero 100% funcional. La última actualización data del 29/11/2009	Sin registro. Publicación unidireccional, pero con posibilidad de interacción autor-lector mediante comentarios en las entradas de blog.	Sin indicaciones técnicas. Estable.	Extremadamente simple.	Alto contenido teórico y científico. Mientras estuvo activa, mantuvo la posibilidad de interacción con usuarios, fomentando el debate. Posibilidad de descargar los artículos y reseñas en pdf, aún estando inactiva la web
ELE Oriental	http://doctelecomunidadchina.com/temas/eles.html	Red social / Intranet de la web TodoELE	Docentes de ELE a sinohablantes	Intercambio de impresiones e información entre docentes de ELE a sinohablantes	Español	Organización libre, según las aportaciones y mensajes de los usuarios.	Profesor Alberto Sánchez Gurián.	Debido a su carácter de red social, la actualización es continua en función de las aportaciones de los usuarios.	Registro obligatorio. Interacción constante con usuarios mediante entradas en tablón, mensajes o foros internos.	Estable y fluida. Sin indicaciones técnicas. Requiere AdobeFlash instalado para algunas animaciones	Sencilla e intuitiva. Si se está familiarizado con otros usuarios, con el manejo de redes sociales, no presenta inconvenientes.	Excelente oportunidad de compartir experiencias e informaciones con otros usuarios, estando en contacto con toda la comunidad docente del ELE a sinohablantes. Enlace a otras redes sociales. Carácter informal.

Fig. 40: Plataformas enseñanza-aprendizaje ELE orientado a alumnos sinohablantes.

PLATAFORMA	DIRECCIÓN	TIPO DE PLATAFORMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	IDIOMAS	ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	AUTORÍA	ACTUALIZACIÓN	USUARIOS	NAVEGACIÓN	INTERFAZ	OTROS DATOS
Spanish ABC	http://www.spanishabc.cn	Web comercial / Ejercicios / Información	Estudiantes ELE sinohablantes	Vender cursos los cursos de Español de la Academia, suministrar información de interés sobre España, dar algunos ejercicios y vocabulario básico	Chino	Menú principal superior no desplegable y diversos menús horizontales secundarios distribuidos por la página según temas (cultura, sintaxis, información útil etc)	Escuela "UNIVERSO" Desde 2011	Sin referencias	Única referencia al contacto con la academia mediante teléfono o red social.	En Chino, estable. Versión traducida con errores	Contenido denasado difuso, disperso. Navegación circular.	Página de Academia de Español, solo disponible en chino. Contiene principalmente información útil sobre costumbres y cultura de España, y algunos apuntes de vocabulario y frases hechas.
114 Study	http://www.114study.com	Buscador	Estudiantes sinohablantes de idiomas, en general	Proporcionar información sobre los centros que ofertan la enseñanza de diversas lenguas, comparando precios y servicios	Chino	Menú principal superior por pestañas	114 Study Corp.	Sin referencias	Se ofrece un número de teléfono donde solventar dudas de índole técnico	En Chino, estable. Versión traducida con errores	Contenido denasado difuso, disperso. Denasados banners publicitarios.	No es una web de enseñanza de ELE, sino de varias lenguas. Los estudiantes la utilizan como comparador de precios entre centros que ofrecen ELE y alguna información útil sobre España
Conjuguar	http://conjuguar.cn	Conjugador de verbos / Traductor	Estudiantes ELE sinohablantes	Ayuda en la conjugación de los verbos españoles	Inglés, Chino	Buscador simple estilo "Google"	Sin referencias	Sin referencias	Sin interacción	Estable	Extremadamente sencilla	Conjugador y traductor al estilo "Google translator".

Fig. 41: Recursos Web ELE para estudiantes sinohablantes.

De entre las plataformas de enseñanza-aprendizaje ELE podemos destacar la pionera *SinoELE*¹⁹⁷, un “grupo de investigación internacional de enseñanza de ELE para hablantes de chino” promovido en su origen por los profesores José Miguel Blanco Pena, Alberto Sánchez Griñán y Nicolás Arriaga Agrelo. Se trata de una revista electrónica de periodicidad bianual dedicada a la enseñanza de ELE dirigida especialmente a profesionales de español con alumnos sinohablantes y desarrollada según los contextos de China, Taiwán y Hong Kong.

En la web se proponen proyectos de investigación y en su revista académica se publican artículos, reseñas y material didáctico inéditos, pero siempre dirigidos a los docentes. En la sección que disponen para actividades diseñadas específicamente para estudiantes sinohablantes solo hay 9 recursos; se trata de actividades insertadas dentro de artículos informativos dirigidos a profesionales de la enseñanza de ELE. Además, aparte de que no están actualizadas (fechadas a 2009 y 2010), las actividades presentadas no siguen las indicaciones necesarias pensadas para las características específicas de este tipo de alumnos (véase § 23) por lo que les sería muy difícil completarlas.

En cuanto a la web de la *Consejería de Educación de la Embajada de España en China*, vemos que, al igual que *SinoELE*, ofrece recursos e información sobre talleres, formación y ofertas de becas pero está dirigido a los profesionales, y no a los alumnos.

Por otro lado, como ya hemos mencionado en este trabajo, la Consejería presenta la revista *Tinta China* pero tampoco sería útil como herramienta donde el alumno pueda consultar recursos para aprender español. Aquí¹⁹⁸, el

¹⁹⁷ www.sinoele.org

¹⁹⁸ <http://www.mecd.gob.es/china/publicaciones-materiales/material-didactico.html>

material presentado se compone únicamente de unidades didácticas seleccionadas de unos concursos (*I y II Concurso de Unidades Didácticas "Tinta China"*), jornadas de formación de profesores (*I Jornadas de Formación en Hong Kong*) o cursos específicos (*Materiales curso Nanjing 2012*). Están mal organizado, descontextualizado, no se especifica nivel ni contenido lingüístico, y tampoco reúnen las características necesarias para ser un recurso didáctico efectivo para nuestros alumnos (p.e., no hay nada traducido en chino, las explicaciones no son breves y claras, no hay ilustraciones adaptadas, etc.)

Aunque inactivo, tenemos que nombrar también *ELE China*. Se trataba del interesante blog del profesor Alberto Sánchez Griñán, uno de los expertos en el mundo ELE para sinohablantes, donde podía consultarse artículos de investigación, aspectos didácticos o noticias sobre el español en China. Al crearse el grupo SinoELE y formar el profesor parte de él, relegó su blog a un segundo plano. Hasta hace poco aún era accesible y se podía descargar parte de los trabajos pero ya no existe esa opción tampoco.

Aunque no aparece en el listado, añadimos que el *Centro Virtual Cervantes* también publica en su sección *DidactiRed* una serie de artículos y actividades específicos dirigidos a sinohablantes¹⁹⁹ que así mismo pueden consultar tanto aprendientes chinos como profesores de ELE, pero que ofrece escasos materiales y además estos no son de muy fácil acceso para los alumnos debido al sistema estructural que sigue.

Con respecto a los recursos web ELE para alumnos que recoge Castellano, observamos que son mínimos y todos de origen chino, pero además ninguno

¹⁹⁹ http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_08/122008_serie.htm. En su mayoría son propuestas del Dr. Maximiano Cortés Moreno, profesor del Departamento de Español de la Universidad Católica Fu Jen de Taiwán (FJU), especializado en el plano de las dificultades fonéticas.

está elaborado específicamente como apoyo donde consultar recursos, actividades o materiales que el alumno de ELE sinohablante pueda manejar para mejorar su aprendizaje, sino que solo proporcionan algunos apuntes de vocabulario o conjugadores, información acerca de centros de enseñanza de ELE, nociones de cultura española, etc., que aunque útil, no cumple con el propósito trazado.

Por ello, traemos a este punto las reflexiones expuestas por Castellano, Arjonilla y Sánchez (2011:598) sobre este asunto y suscribimos las recomendaciones propuestas para solucionar la situación en la que se encuentra:

- Renovar las webs destinadas al contexto sinohablante
- Crear webs nuevas orientadas específicamente al alumno
- Mejorar la oferta para la formación y la especialización
- Potenciar el autoaprendizaje y la autonomía del alumno
- Insistir en la necesidad de llegar a un acuerdo de cooperación lingüística entre España y China
- Reciclar y adaptar los enfoques metodológicos a la realidad sinohablante
- Incorporar las TICS y las competencias digitales a la enseñanza ELE

10. REVISIÓN DE MANUALES DE ELE PARA SINOABLANTES

Santos Rovira (2011:67-70) puntualiza que en las universidades chinas hay escasez de libros adecuados para la enseñanza de ELE y que la mayoría de los materiales que él sí considera adecuados están editados en España, pero debemos decir que no estamos en absoluto de acuerdo con esto.

Si seguimos leyendo, después hace alusión a los manuales más usados según aparecen en el *Manual para alumnos* que edita la Universidad de Estudios Extranjeros de Cantón y aporta una lista de nueve obras que, contrariamente a lo que el autor afirma, son editadas en su totalidad en China:

Don Yansheng (1985-1991): *Español moderno*, tomos I, II, III, IV, V y VI. Pequín: Ed. Shangwu.
 Sun Jiameng y otros (1988): *Curso de traducción del español al chino*. Shanghái: Ed. Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.
 Zhao Shiyu y Chen Guojian (1989): *Curso de traducción del chino al español*. Pequín: Ed. Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
 Li Duo (2000): *Nuevo manual de lecturas en español*. Pequín: Ed. Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
 Sheng Li (1989): *Traducción oral*. Pequín: Ed. Educación del Turismo.
 Zheng Yumiao y otros (1991): *Español (libro de referencia para el Examen Nacional para Profesionales del Comercio Exterior)*. Pequín: Editorial Educativa de Comercio Exterior.
 Sun Yizhen (1987): *Nuevo curso de una gramática española práctica*. Shanghái: Ed. Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.
 Huang Fushun (1993): *Diálogos sobre comercio exterior*. Pequín: Ed. Educación sobre Comercio Exterior.
 Zhang Xuhua (1990): *Manual español de documentación y correspondencia*. Shanghái: Ed. Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Fig. 42: Manuales de ELE usados en las universidades chinas.²⁰⁰

Posteriormente, y antes de hacer un análisis del *Español Moderno* del profesor Dong, el manual más usado en las aulas de ELE en China, añade que todos esos manuales están a disposición de los profesores en la biblioteca del Departamento de Español pero que los alumnos por regla general usan *Español Moderno* a lo largo de la carrera porque la situación económica de estos no les permite acceder a los demás. Esta afirmación nos parece inverosímil teniendo en cuenta que, si están en la biblioteca del Departamento

²⁰⁰ *Sic.* Don Yansheng es errata de Dong Yansheng, citado correctamente en este trabajo en diferentes ocasiones.

cualquiera podría hacer uso de ellos, incluido el profesor que puede promover su difusión perfectamente si lo creyera oportuno, por lo que no parece que este sea un motivo convincente. Más bien pensamos que el manual se adapta perfectamente a la manera de aprender del alumno sinohablante en cuanto a la estructura lingüística que este manual presenta y al método gramática-traducción acorde con las características de estos aprendientes.

Sin embargo, es cierto que hace años que el profesor Lu Jingsheng (2005:81) viene reclamando la necesidad, no solo de actualizar el contenido didáctico de los materiales de español dirigidos específicamente a sinohablantes en nuestro país, sino de adaptarlo de acuerdo a las características de estos aprendientes e incluso elaborar contenido propio y específico.

En otro sentido, diversos autores como Sánchez Griñán (2006; 2008), Méndez Marassa (2005), Anglada y Zhang (2012) o Galloso (2014) analizan los manuales utilizados en China continental como desfasados y comentan además que los manuales de L2 en China siempre tienen algo en común: una larga lista de vocabulario en ambos idiomas acompañada de ejemplos interminables, la enseñanza de la fonética en las primeras lecciones, una gramática extensa y explícita y ejercicios de traducción que enfatizan el uso memorístico del alumno. Añaden que tanto maestros como alumnos dependen incondicionalmente de los manuales y que es necesario promover una mejora de la metodología didáctica tradicional en favor de un enfoque comunicativo.

En parte, nosotros no estamos de acuerdo con algunas de estas afirmaciones. Sí secundamos las palabras del profesor Lu Jingsheng, pero sobre todo no descartamos la metodología del Profesor Dong en sus 6 Tomos de *Español moderno* que detallamos a continuación, porque pensamos que si algo ha estado funcionando con efectividad hasta ahora ¿por qué cambiarlo?, sí mejorarlo, pero no excluirlo.

Puede ser lógico pensar que en pleno siglo XXI existen diversas tendencias y metodologías mucho más modernas enfocadas a métodos más comunicativos que en otros países con otro tipo de alumnos funcionen presumiblemente con mayor eficacia pero, por nuestra experiencia, pensamos que el método tradicional, en concreto este manual que mencionamos, *Español Moderno*, les funciona a nuestros aprendientes sinohablantes (en especial estamos hablando de parte de nuestros estudiantes cuya lengua materna es el mandarín y provienen de China continental) y no hay una razón de peso para cambiar.

Sí es verdad que quizás haya que mejorarlo y actualizar contenidos pues se pueden encontrar, por ejemplo, textos desactualizado, errores o algunas expresiones y audios que pueden resultar extraños al oído peninsular [ya que la mayoría de los docentes chinos se han formado en Hispanoamérica (Méndez Marassa 2005:43) y el manual está revisado en colaboración con profesores hispanos y no se incluye diferentes variedades de español]. Nada que objetar en este sentido, lo ideal sería corregir las erratas y carencias objetadas pero en cuanto a la metodología y organización de las unidades parece ser que funciona. Y podemos atestiguarlo a través de nuestro alumnos hablantes de chino mandarín que han utilizado este sistema en sus universidades de origen, pero sobre todo lo corroboramos con otros informantes que amablemente sirvieron de ayuda inestimable para nuestro experimento y que habían sido autodidactas en el aprendizaje de español usando este método que tan anticuado parece a algunos.

A continuación hacemos una breve revisión de los distintos manuales existentes en el mercado en las diferentes realidades chinas, donde veremos que la diversidad de materiales y metodología, dependiendo de la zona, es significativa. Debido a la gran pluralidad de materiales en el mercado no podemos incluir toda la variedad existente, por ello presentamos una selección

de los manuales más notables. Queremos además resaltar que el análisis que hacemos es totalmente objetivo y nuestra intencionalidad nunca será la de criticar el trabajo de ninguno de los autores mencionados en este trabajo sino la de intentar sacar conclusiones objetivas y útiles.

Por último, señalamos aquí que, con el fin de complementar o aportar ideas que enriquezca situaciones ya establecidas, en el capítulo V de este trabajo adjuntamos un planteamiento básico para el diseño de un plan curricular para un curso intensivo que pueda mejorar tanto el diseño como los contenidos, pero que no minusvalora los fundamentos didácticos tradicionales que funcionan con estos alumnos sino todo lo contrario, los incluye en su diseño, dentro de una metodología ecléctica, integradora y abierta que aprovecha y combina los aspectos positivos de diferentes metodologías.

10.1. China continental

Existe una variedad considerable de manuales de ELE que se han intentado introducir en el contexto de China continental, con mayor o menor éxito, (entre otros, *Sueña, Método, Español 2000, ELE Actual, Nuevo Avance, Español en marcha, Gente, Aula*, etc.) aunque no los vamos a discutir en detalle en este trabajo. Por ello, tan solo incluimos en los Anexos VI y VII un breve esbozo o esquema comparativo de algunos de estos para ofrecer una idea general en los aspectos más representativos de los mismos y su adecuación al contexto sinohablante en torno a los siguientes ítems: enfoque y métodos utilizados, anexos incluidos, adecuación del nivel y adecuación al perfil del alumno sinohablante.

Lo que sí nos interesa, en este caso en concreto, es ofrecer un análisis un poco más exhaustivo de tres materiales enfocados especialmente a

sinohablantes. El primero, *Español Moderno*, es un manual diseñado y editado en China mientras que los otros dos, *Etapas-Edición China* y *¿Sabes?*, son manuales diseñados y publicados en España.

10.1.1. *Español Moderno*

El Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín publicó entre 1962 y 1964 *Español* en la Editorial Shangwu el primer libro de texto de español (7 tomos) en China basado en el aprendizaje del método gramática-traducción. Su edición perduró tan solo hasta 1966 cuando la enseñanza de lenguas extranjeras quedó paralizada tras la Revolución Cultural (véase § 8.1.8.).

Posteriormente, ya en 1985, el profesor e hispanista Dong Yansheng publicó una segunda colección de manuales también llamado *Español*²⁰¹ (6 tomos).

Este manual, sufrió posteriores revisiones para poder adaptarse a los cambios de la sociedad china; y, entre 1999 y 2007, tras diversos cambios y reediciones, pasó a llamarse *Español Moderno*²⁰². Ya en 2008, se volvió a revisar en colaboración con Liu Jian.

Esta colección de manuales sigue siendo la principal referencia en la enseñanza del español en los centros de Enseñanza Superior y Universitaria de la China continental hasta el día de hoy. A pesar de su metodología claramente estructural, se trata de un manual único y completo que contiene un poco de todos los contenidos exigidos en la enseñanza de ELE en China, además de que incluye también ejemplos de los exámenes nacionales a nivel

²⁰¹ Editorial Shangwu.

²⁰² Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Pekín.

de español, por lo que en principio se muestra como adecuado especialmente para alumnos chinos.

El propio profesor Dong (2009:60-63) afirma que ha habido diferentes intentos de usar manuales realizados directamente en España o en otros países hispanohablantes pero que han sido rechazados debido a que eran simples traducciones de manuales implementados para alumnos occidentales y no adaptados especialmente a alumnos sinohablantes, lo que implica una metodología y diferencia lingüística insalvables. Por ello, los docentes que imparten las clases de español básico y avanzado (por regla general, chinos), suelen seguir el *Español Moderno* como referencia principal y los alumnos basan su aprendizaje en esta autoridad y (normalmente) no se acostumbran a la interacción de los métodos comunicativos que van introduciendo algunos profesores nativos.

A continuación, exponemos brevemente los datos objetivos sobre el manual *Español Moderno* que el propio autor desvela en el artículo referido en el párrafo previo:

10.1.1.1. Configuración del manual

Como decimos, se trata de una serie de seis tomos que contienen entre 16 y 18 unidades divididas en secciones que se repiten sistemáticamente con contenido adaptado al Plan Curricular de China:

1. Resumen explicativo de los elementos gramaticales y léxicos (en chino).
2. Un texto narrativo y otro de diálogo (Tomos 1, 2 y 3).
3. Un texto narrativo o discursivo (Tomos 4, 5 y 6).
4. Léxico: Vocabulario bilingüe (Tomos 1 al 4) donde se explica algunos términos que puedan crear ambigüedad. Además, a veces se añade

- vocabulario que, aunque puede no aparecer en el texto, aparece posteriormente en los ejercicios.
- La fonética básica se concentra en nueve temas donde se explica con ejemplos la pronunciación de los fonemas.
 - Gramática explícita que desarrolla el tema que se trata, donde se incluyen aspectos sintácticos y ortográficos.
 - Se incluye un apartado dedicado a la caligrafía pero es demasiado escueto, solo cubre hasta la unidad 6.
 - Actividades: normalmente son actividades guiadas de rellenar huecos, traducción, o preguntas de respuesta cerrada que siguen un patrón. En los Tomos 1, 2 y 3 sirve de apoyo didáctico para enseñarlos elementos léxicos y gramaticales; en los Tomos 3, 4 y 5 sirve para que el alumno sea más independiente, capaz de captar y fijar contenidos.
 - En los Tomos 5 y 6 no se incluye traducción al chino para que los alumnos se habitúen al uso de diccionarios en español.

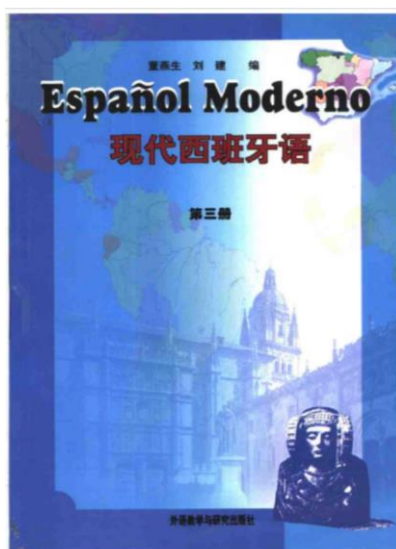


Fig. 43 Imágenes del manual Español Moderno 3.

10.1.1.2. Aplicación didáctica

Cada Tomo está diseñado para guiar al profesor explícitamente y trabajar una unidad semanal, aproximadamente, durante los seis semestres académicos (tres años)²⁰⁰, que normalmente cubren una sola asignatura llamada “Lectura Intensiva” o “Práctica de español oral y escrito”.

Las diez primeras unidades del Tomo 1 están dedicadas fundamentalmente a la fonética ya que los alumnos llegan sin ningún conocimiento de español y necesitan un entrenamiento intensivo. Por ello, en una primera *Fase Básica* (Tomos 1, 2 y 3)²⁰¹, los tres primeros Tomos les sirven para aprender a hablar, a leer y a escribir en el año y medio que ocupa la enseñanza de los tres primeros volúmenes en una clase llamada “Práctica del español oral y escrito”. En esta fase se les enseña nociones elementales en torno a la gramática, el léxico y la pronunciación, normalmente basado en el método traducción-memorización-repetición.

Tras esta primera fase, se conforma la segunda denominada *Fase Avanzada* (Tomos 4, 5 y 6) que les sirve para aproximarlos a los distintos estilos de textos escritos en las clases llamadas “Lecturas intensivas”. En esta ya se les introducen otras asignaturas como “Gramática”, “Lectura extensiva”, “Comprensión auditiva”, “Conversación”, “Traducción oral y escrita”, “Cultura de los países hispanohablantes”, etc.

En la segunda fase la configuración varía pues, por un lado, el profesor cuenta con un manual de uso, pero además la extensión de los textos es mayor, ya no hay traducción bilingüe y las actividades están divididas en

²⁰⁰ La carrera de Filología Hispánica dura ocho semestres (cuatro años), pero los estudiantes eligen en el último año la especialidad: Lingüística, Literatura, Periodismo, Traducción o Interpretación oral, entre otras.

²⁰¹ En el Anexo VIII se incluyen muestras de algunas Unidades Didácticas de los diferentes tomos de este manual.

dos partes (los alumnos tienen que realizar los ejercicios de la primera parte antes de comenzar la clase).

10.1.1.3. Revisión crítica

Por un lado, tanto Alcoholado (2013:27-29) como Sánchez Griñán (2008:103-106), o Anglada y Zhang (2012:49) argumentan que los contenidos de gramática y vocabulario, elementos básicos del método tradicional/estructuralista, son priorizados y explicitados en detrimento del enfoque comunicativo.

Se ponen de acuerdo también en que en la parte dedicada a la fonética, se emplean conceptos (p.e., la sinalefa y el resilabeo) escuetos y ambiguos, que pueden lugar a imprecisiones. La actividad práctica es escasa y cuando aparece, se trata de textos que deben ser memorizados pero que no se corresponden con muestras reales de lengua. En este sentido es cierto que el manual, aunque aborda aspectos fónicos, “no se guía por la normativa gramatical y ortográfica” elidiendo toda teoría y práctica de la pronunciación que se limita al plano segmental, obviando así la importancia del aspecto suprasegmental. La ortografía tampoco es parte de una sección independiente ni se añade una guía de corrección en este aspecto, por lo que los alumnos dependen de las explicaciones del profesor para poder alcanzar un buen nivel de redacción escrita. Por ejemplo, la puntuación solo se menciona en la unidad 1 (p.14) y hace referencia a los signos de interrogación y exclamación. Teniendo en cuenta que el sistema de puntuación chino dispone de otros signos diferentes y a su vez adquiere otros propios del sistema latino (véase Anexo V), si no se les explica detalladamente a los alumnos esta cuestión se les induce al error.

Anglada y Zhang (2012:55), además de recalcar que las normas de acentuación y tonicidad son ambiguas e insuficientes, reproducen errores encontrados en el manual en relación a estos aspectos:

[...] encontramos en el apartado 6.11 la palabra ‘Lucía’ en la que se marca ‘ía’ como sílaba tónica, siendo un hiato. Cuando nos dice, además, en la segunda parte de la frase del mismo punto, que “*si la tilde recae en una letra mayúscula puede omitirse*” está induciendo directamente al error. Y no se trata de un error, como otros casos que veremos más adelante, atribuible a la aparición de la *OLE10* sino que, tal y como se afirma en la página web de la RAE y en el DPD: “las letras mayúsculas de-ben escribirse con tilde si les corresponde llevarla según las reglas de acentuación gráfica del español, tanto si se trata de palabras escritas en su totalidad con mayúsculas como si se trata únicamente de la mayúscula inicial [...]”.

Determinan por tanto las autoras que es evidente que el manual no se adecúa a las últimas revisiones de la normativa de la RAE (ibíd.2012:60) y encuentran otros errores como los que exponemos a continuación:

[...]

A nivel ortográfico:

- La *uve doble*, que antes se aceptaba también como *ve doble* y *doble ve*, aparece en el manual como “dobleuve” (P.89) no siguiendo ni la versión actual ni ninguna de las aceptadas anteriormente.
- La *ch* y la *ll*. Ambas combinaciones aparecen como letras del abecedario. De hecho, en las páginas 1 y 7 se especifica que este

se compone de 29 letras: 西班牙语共有29个字母 (TdA: el español tiene en total 29 letras). Ver, también, la figura 4. En la misma página 7, no obstante, se “aclara” que según la RAE la *che* y la *elle* no se consideran letras pero que se utilizarán como tales para la fonética.

- *Solo* y *sólo*. Como es de esperar, siendo un cambio tan reciente en el manual aparece la explicación de *sólo* como sinónimo de ‘solamente’. Hay que matizar, sin embargo, que en ningún momento se especifica que el uso de la palabra acentuada se limite a casos de ambigüedad. Esta norma ya se incluía, tal y como nos explica Gómez Torrego, desde el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, en 1973; y aparecía explícitamente como algo tajantemente limitado a la ambigüedad en la *Ortografía* de 1999 y en el DPD (2005).

- Acentuación de los pronombres demostrativos. En la página 78 del manual encontramos dos cuadros, uno para los adjetivos demostrativos y otro para los pronombres demostrativos. Los últimos aparecen acentuados en todas sus formas y la única aclaración que los acompaña es que “esto, eso y aquello” nunca se acentuarán. Tampoco encontramos, pues, ninguna alusión a la limitación de uso a casos de ambigüedad, como indicaban la *Ortografía* y el DPD previos a la publicación de la *OLE10*.

- Los números cardinales superiores a treinta. En la *OLE10*, nos explica Gómez Torrego, “por primera vez se admite la escritura, aunque aún es minoritaria, en una sola palabra de los cardinales superiores a treinta en las decenas, al pronunciarse átono el primer componente”. Como podemos suponer, tratándose de un uso minoritario, no aparece esta aclaración en el *Español Moderno*. Sin embargo, se especifica en las páginas 185 y 186 (lección 12) que

los números del dieciséis al veintinueve (excepto el veinte) pueden escribirse en tres palabras. Esto es algo totalmente anti-normativo:

“指量数词16—19, 21—29可以有两种写法, 却连写一个词或分开写成三个词。其中·dieciséis, veintidós, veintitrés, veintiséis 等连写时带重音符号。” (TdA: Los números del 16 al 19, y del 21 al 29 se pueden escribir de dos maneras, escribirlos en una sola palabra o en tres palabras. En los casos: dieciséis, veintidós, veintitrés, veintiséis y demás, al escribirlos juntos deben llevar acento).

En una de las siguientes explicaciones, además, añadirá que los números en tanto que adjetivos o pronombres deben concordar. En el caso de los números terminados en “1” ofrece los siguientes ejemplos: “veintiún (veinte y un) jóvenes; veintiuna (veinte y una) bibliotecarias; treinta y un estantes; treinta y una plumas”. De nuevo, tanto en el caso de la acentuación, como en la ortografía de los números, encontramos que los autores del manual no aplican la normativa vigente. No existe ninguna alusión en el DPD ni en la anterior Ortografía a la posibilidad de escribir estos números en tres palabras.

En el ámbito morfológico:

- Nos encontramos con el caso de los superlativos con base léxica diptongada. En este caso, el manual se ajusta a la norma antigua ya que en la página 390 encontramos que la versión diptongada debe cambiar a la raíz latina:

“有些形容词变为这种绝对最高级时, 由于重读音节移位而发生语音变化。例如: bueno—**bon**ísimo (也可以是: buenísimo), fuerte—**fort**ísimo 对这种现象我们将陆读介绍。” [TdA: Hay algunos adjetivos que cuando se cambia a su forma superlativa, debido a que la sílaba tónica se desplaza, se produce un cambio en la pronunciación. Por ejemplo: bueno-**bon**ísimo (también puede ser: buenísimo), fuerte-**fort**ísimo. Este fenómeno tendremos que estudiarlo a partir de ahora cada vez que se nos presente].

A nivel sintáctico:

- Pocas son las normas reformadas que podemos encontrar en este manual debido a que trabajamos con el primer volumen. Suponemos que la mayor parte del contenido sintáctico deberá aparecer en los siguientes libros del método. No obstante encontramos el caso específico de la construcción “deber + infinitivo” y “deber de + infinitivo”. Y en este caso la explicación se adapta a la norma. Se indica que “deber” indica obligación, necesidad (应该·必须) mientras que “deber (de)” implica probabilidad (想必). En el DPD se nos especifica que la construcción de probabilidad puede llevar, o no, la preposición.

Las demás modificaciones recientes de la ortografía y la gramática o no aparecen en el método o aparecerán más adelante. Muchos de los aspectos gramaticales concretos como el género en las profesiones no se mencionarán en ninguno de los futuros volúmenes que integran el método. Hemos nombrado aquí los casos que aparecen dentro del ámbito normativo (es decir, del apartado ‘Gramática’) del primer volumen de *Español Moderno*.

Cabe destacar aparte algunas de las referencias que hace Santos Rovira (2011:72) en cuanto a los errores del manual:

En primer lugar, asentimos cuando afirma que le llama la atención que el manual incluya una serie de vocablos que no están consideradas voces etimológicamente españolas ni aparecen como tal en el *DLE*: *urco* (p.31), *xantosis*, *xerasia*, *kumel* (p.88); *xantila*, *kamala*, *kulak*, *wapilí* (p.91); *blume* (p.105); *blus* (p.110).

No podemos negar que, cuanto menos, estas palabras no solo son singulares y nada usuales, sino que no parecen adecuadas para un nivel inicial debido, entre otras cosas, a la nula rentabilidad lingüística para el

estudiante. Basta con investigar en la red y darnos cuenta de que la mayoría de ellas, aunque existen, probablemente sean préstamos lingüísticos introducidos en el español de España o de América (indigenismos, anglicismos, germanismos, tecnicismos, etc.) o incluso pertenezcan a una realidad de otro país no hispanohablante:

- *Urco*: Se trata de una figura mitológica del Noroeste de la península, especialmente en Galicia donde se le conoce como Can de Urco (perro de Urco), Can do Mar (Perro del Mar) o simplemente Urco; aunque en Asturias también se le conoce como Huerco²⁰².
- *Xantosis*: 1) Coloración amarillenta de la piel, causada por la ingesta de cantidades grandes de verduras amarillas que contienen el pigmento caroteno. Es una afectación benigna reversible. 2) En neoplasias malignas, coloración amarilla que en ocasiones presenta un tejido en degeneración. 3) Xantosis retiniana: coloración amarilla del fondo del ojo consecuencia de una retinopatía diabética.²⁰³
- *Xerasia*: Problema capilar caracterizado por el cese del crecimiento, la sequedad y el aspecto mate y sin vida del cabello.²⁰⁴
- *Kumel (o kummel)*: es una especia muy utilizada por la gastronomía alemana, que la incorpora a panecillos, carnes, embutidos, rellenos y licores. Es de sabor picante, anisado casi mentolado, dulce, muy fuerte y penetrante. Es uno de los ingredientes del famoso condimento “curry”. Las semillas se pueden usar molidas o enteras, incluso hay quienes las salpican sobre las ensaladas, por ejemplo, quedan muy bien acompañando ensalada de remolachas.

²⁰² <http://es.mitologiaiberica.wikia.com/wiki/Urco>

²⁰³ <http://www.encyclopediasalud.com/definiciones/xantosis>

²⁰⁴ <http://diccionarios.hola.com/belleza/xerasia/>

- *Xantila*: sin definición, pero sí aparecen imágenes diversas haciendo referencia a esta palabra.
- *Kamala*: es la diosa Laksmí en su aspecto más agradable. Se la muestra sentada en un loto, símbolo de pureza.²⁰⁵
- *Kulak*: agricultores propios de la URSS que poseían propiedades y contrataban a trabajadores. Posteriormente el término fue utilizado para todos los deportados, condenados y opositores a las colectivizaciones.²⁰⁶
- *Wapilí*: sin definición, pero sí aparecen referencias en Chile como *wapilik*.²⁰⁷
- *Blus*: Voz inglesa (pron. [blús]) que designa la forma musical propia del folclore de los afronorteamericanos y, también, cada una de las canciones que pertenecen a este tipo de música. Por tratarse de un extranjerismo crudo, debe escribirse con resalte tipográfico: «El parentesco del guaguancó [...] con géneros musicales de otros ámbitos, como [...] el blues norteamericano o el cante jondo» (Évora Orígenes [Cuba 1997]). Es invariable en plural: «A Johnny no le gustan gran cosa los blues» (Cortázar Reunión [Arg. 1983]). Aunque es palabra asentada en el uso internacional con su grafía originaria, puede adaptarse fácilmente al español en la forma *blus*.²⁰⁸

En segundo lugar, también acierta Santos Rovira cuando enumera una serie de palabras que, aunque aparecen en el *DLE* (2001), son términos muy poco usuales en el vocabulario del hispanohablante, y por tanto, de escasa rentabilidad: *nema*, *nipa*, *nipis*, *numen*, *puna*, *taita*, *tusa*, *muslime* (p.16); *bina*,

²⁰⁵ <https://es.wikipedia.org/wiki/K%C3%A1mala>

²⁰⁶ <https://es.wikipedia.org/wiki/Kulak>

²⁰⁷ <https://www.computrabajo.cl/empresas/ofertas-de-trabajo-de-wapilik-CA525FF01AB80D3E>

²⁰⁸ <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=MDIE5tMT1D6cDoWWrV>

visa, pirú (p. 31); *ñudo, ñuco* (p. 57); *xantoma* (p. 88); *xerocopia* (p. 91); *drupa* (p. 105); *pratense, priste, prusiato, drino, driza, greda* (p. 110).

Y por último, también detecta algunos errores gramaticales que detallamos a continuación:

- Somos cuatro **en** familia: mi padre, mi madre, mi hermana y yo (p. 193)
- Él se ocupa **en** limpiar la casa (p. 194)
- Según (las) costumbres occidentales, a cada persona le sirven la comida en su propio plato y **él** come con los cubiertos (p. 229)
- Pero no me **parece** de buena calidad y pueden romperse fácilmente (p. 246)
- Una Coca-Cola para mí. ¿Qué **apetecéis** vosotros? (p. 246)
- ¿**Os** madrugasteis tanto un domingo? (p. 301)

En resumen, podríamos asegurar que la aparición sistemática de inexactitudes obrará en gran perjuicio para el aprendiente sinohablante que da por bueno todo lo que ve en el manual y lo que el profesor chino le enseña, retiene de memoria todos estos textos y puede llegar a fosilizar todos estos errores.

Pero también podríamos señalar que se podrían mejorar algunos aspectos, por ejemplo:

1. Organización del manual

- Acortar las unidades pues son demasiado extensas
- Incluir las actividades dentro de los apartados de cada unidad
- Anexar un cuaderno de ejercicios en correlación directa con el manual que sirva como apoyo y autoevaluación del alumno

2. Contenidos de las unidades

- Presentar apartados dedicados a las funciones comunicativas y no solo a contenidos gramaticales

- Insertar textos en contexto real relacionados con las diversas realidades de las comunidades hispanohablantes
- Ofrecer la diversidad cultural de estas comunidades
- Incluir aspectos fónicos y gramaticales que hagan referencia también a las distintas variedades del español
- Aportar un CD de audio complementario del manual que no solo sirva de introducción a los aspectos gramaticales sino de apoyo para la práctica del estudiante

3. Aspectos gráficos

- Añadir más ilustraciones y fotos (a ser posible reales) a lo largo del libro ya que simplemente se incluyen simples dibujos a modo de viñetas
- Evitar la poca variedad cromática (todo el libro está en blanco y negro excepto la portada)
- Utilizar diferentes tipos de letras pues la tipografía que se usa es siempre la misma y no hay diferencia de un ítem a otro.

Como decimos, a pesar de las inexactitudes, los errores y/u omisiones, no descartamos el método como efectivo sino que abogamos por su corrección y complementación para mejorar los contenidos de una metodología que ha demostrado ser efectiva a lo largo del tiempo.

Pero como bien dicen Alcoholado (2013:32) y Blanco (2011:65-66), se debe ser cauteloso y tener en cuenta que a veces el profesor extranjero es dado a realizar valoraciones peyorativas del contexto chino y su metodología presuponiendo que sus enfoques metodológicos se adecúan de mejor manera que los tradicionales con los objetivos académicos del alumno sinohablante. Por esto, es necesario recordar que “los métodos extranjeros

responden a realidades académicas, económicas, sociales y morales muy diferentes de las características concretas en las que se desarrolla el sistema educativo chino”.

Español Moderno es indiscutiblemente el “manual de manuales” de la China continental, diseñado expresamente para chinos, editado y publicado en el país.

Pero, como comentan Castellano, Arjonilla y Sánchez (2012:592-593), también se han implementado algunos manuales importados de países de habla hispana, como *Sueña* (Anaya, 2000), *Prisma* (Edinumen, 2002) o *Nuevo ELE Inicial 1.2* (SM, 2003-2006). Añaden que, debido a “la tradición educativa a la que pertenece el alumno (especialmente) de la China continental, donde el adiestramiento es unidireccional y apoyado en un texto lineal, estructural”, las editoriales han visto que es necesario adaptar los materiales al contexto sinófono para poder adentrarse con mejor fortuna en el mercado sinoparlante, así se ha adaptado manuales como *Sueña, Método, Español 2000, Etapas, ELE Actual, Nuevo Avance, Español en Marcha, Gente, o Aula*. Pero también han detectado que no es suficiente con adaptar (traducir) manuales ya existentes para aprendientes de ELE en general sino que es imprescindible publicar materiales diseñados específicamente para este mercado, como han hecho con *Etapas Edición China* o *¿Sabes?*, cuyo análisis presentamos en el apartado siguiente.

No queremos dejar pasar por alto una interesante apreciación de estos mismos autores (ibíd.) cuando asimismo reivindican la integración en los manuales soportes electrónicos modernizados vinculados a internet y recursos multimedia para ofrecer espacios de enseñanza-aprendizaje y así fomentar la autonomía del alumno.

10.1.2. *Etapas – Edición China*

La editorial Edinumen publica el primer módulo de este manual (A1.1.) en Madrid en el año 2011. *Etapas – Edición China* se trata de un curso de español que consta de 10 módulos que abarcan 60 horas de interacción comunicativa. El manual va acompañado como materiales complementarios de un Libro de ejercicios, un resumen lingüístico general y un CD, además del Libro del profesor que es gratuito y está disponible online en la web de la editorial.

Si tenemos en consideración la adecuación del nivel, parece que no tienen claro cuáles son las necesidades del alumno sinohablante: los enunciados de algunas actividades son bastante largos y no aclaratorios por lo que deben acudir al uso de la traducción aportada; se explicita una comparación lingüística español/chino pero el lenguaje fonético utilizado a veces es demasiado técnico y probablemente el alumno se pierda, sin embargo, después, a partir de la Unidad 3 tan solo se vislumbran cuadros de reglas fonéticas; el índice tiene exactamente la misma configuración que los demás manuales dirigidos a aprendientes de ELE de cualquier procedencia, por lo que en general se observa poca adaptación.

En cuanto a la adecuación al perfil del alumno sinohablante, hay que señalar que está elaborado expresamente para los cursos del Instituto Cervantes de Pekín por lo que, *a priori*, observamos que por su diseño y la inclusión de elementos dirigidos específicamente a aprendientes de la China continental²⁰⁹ incluye ciertos elementos que pueden despertar la motivación de los alumnos de esta área pero excluye a sinohablantes de otros contextos

²⁰⁹ Las traducciones específicas al chino mandarín con caracteres simplificados, la bandera, lugares y personajes públicos, etc.

sinóticos fuera de esa zona específica. Aun así, en principio, la integración de los aspectos que acercan a los aprendientes a su propia cultura parece que sea una aportación innovadora pero en este caso, en realidad, la introducción de estas ilustraciones y nombres de los personajes en chino, más que adecuado al alumno sinohablante es una mera traducción de la versión dirigida a estudiantes de otras nacionalidades, así que podría servir para cualquier tipo de alumno.

Por otro lado, se podría decir que se incurre en un exceso de traducción (niveles superiores) pues el alumno se acomoda al leer todo en su propia lengua y se salta las instrucciones en español.

Además, las actividades son exactamente las mismas que para cualquier otro alumno de otra nacionalidad con la salvedad de que están traducidas al chino. Hay pocos textos reales y los diálogos son inapropiados y poco naturales.

Y por último, una objeción bastante importante, el acercamiento a la cultura hispana es casi inexistente, obviando por tanto la diversidad cultural y variedad lingüística, tan importante en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua.

En definitiva, pensamos que este manual realmente se trata de la traducción al chino y adaptación para estudiantes chinos del curso de español por módulos *Etapas* (Edinumen, 2009).

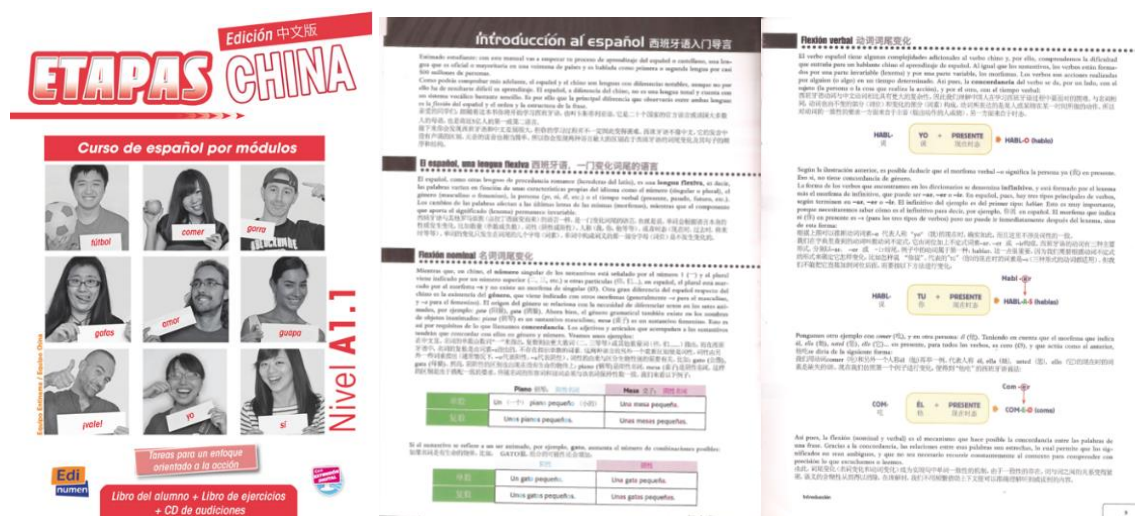


Fig. 44: Imágenes del manual Etapas-Edición China.

10.1.3. ¿Sabes?

La editorial SGEL sacó al mercado en 2010 *¿Sabes? 1* (A1) y en 2011 *¿Sabes? 2* (A2-B1) con la pretensión de aunar dos metodologías principales: el enfoque comunicativo y el enfoque más tradicional y con el objetivo de crear un material más cercano y específicamente acorde con el alumnado chino. No obstante, el resultado no es el perseguido por las autoras de este libro sino que es más bien de corte estructuralista.

Cada nivel consta de un libro del alumno (donde hay pocas actividades interactivas) + 2 CD y un cuaderno de ejercicios con solucionario (de enfoque estructural).

Entre las principales características definidas por la editorial²¹⁰ están:

- 1) Los libros constan de 12 unidades y 3 repasos.
- 2) Las instrucciones y algunos textos están en español y en chino para facilitar la comprensión de la obra.

²¹⁰ http://ele.sgels.es/ficha_producto.asp?id=591

3) Actividades creadas considerando las peculiaridades y dificultades de los estudiantes chinos.

4) Especial atención a los aspectos contrastivos chino-españoles.

5) En todas las unidades se trabajan las cuatro destrezas: comprensión/expresión oral y comprensión/expresión escrita. También hay un apartado dedicado a la fonética, y otro espacio para la cultura.

6) Todas las unidades terminan con un compendio gramatical y una página de vocabulario.

7) Al final del libro aparecen las transcripciones de los textos orales que se recogen en los 2 CD audio que acompañan al libro del alumno.

Se incluyen además dos anexos:

- Al principio: una introducción a la pronunciación del español (letras, las vocales, diptongos, las consonantes y la entonación) que se va desarrollando en cada unidad con una serie de ejercicios relacionados con audios (bilingüe). En principio esta es una buena iniciativa pues nuestro criterio al respecto es que un buen manual de ELE (especialmente para sinohablantes) debería incluir los aspectos fonético-fonológicos a modo de introducción de manera lúdica y motivadora. En cada unidad se incluye una batería de actividades prácticas con apoyo del audio, traducido en ambos idiomas. Aun así, las actividades presentadas para tal fin en este caso se reducen a rellenar las letras que faltan, diferenciar pares mínimo del audio, dictado de palabras con apoyo visual, escuchar palabras/frases y marcar la correcta, etc., pero solo se hace mención a los aspectos suprasegmentales²¹¹ en la introducción a la entonación pero de manera muy somera.

²¹¹ Carece de referencias prosódicas, ortoépicas, ortográficas, etc.

- Al final: las transcripciones de audios al final del libro del alumno.

En cuanto a la adecuación del nivel, los enunciados son concisos y claros, con traducción bilingüe, pero hemos detectados algunos errores tanto en español como en chino, por lo que habría que revisar el contenido.

Sin embargo, la disposición interna y el ritmo pausado de las actividades favorece que el alumno chino asimile el vocabulario, los exponentes gramaticales y las funciones comunicativas.

Con respecto a la adecuación al perfil del alumno sinohablante, hemos visto que se proporciona una fonética explícita aunque no se procede de igual forma con la gramática que es deductiva, recordemos que a este tipo de alumnos se les acostumbra a ofrecer cuadros gramaticales intensos y explícitos.

El cuaderno de ejercicios, totalmente estructuralista, es cierto que sirve de apoyo a los estudiantes pues pueden trabajar de manera autónoma fuera del aula. No obstante, el libro presenta pocas actividades comunicativas contextualizadas (apenas hay prácticas orales, interacción e interculturalidad) ya que predominan las actividades estructurales (traducción, dictado, comprensión lectora).

Asimismo, se incorporan ilustraciones y referencias a nombres de personajes en chino pero más que ser un material adecuado al alumno sinohablante es una mera traducción de la versión dirigida a estudiantes de otras nacionalidades, así que podría servir para cualquier tipo de alumno.



Fig. 45: Imágenes del manual ¿Sabes?

En resumen, tras el análisis de estos tres manuales podemos concluir *grosso modo* que, aunque el manual ideal no existe²¹², una conversión y/o adaptación de estos tres se podría aproximar a la especificidad que nuestros alumnos reclaman, por ejemplo respetando la base gramatical propuesta en *Español Moderno* y adaptar las actividades comunicativas de los otros dos manuales. Se podría mejorar teniendo en cuenta, entre otros:

- Uso de ambas lenguas con función facilitadora (instrucciones, comentarios, explicaciones, glosario bilingüe, etc.).
- Introducción de la fonética como base de ejercitación sistemática.
- Análisis contrastivo de ambas lenguas, especialmente en el aspecto fonético.
- Diseño bien estructurado pero visualmente atractivo.
- Presencia del componente sociocultural y su diversidad.
- Atención a todas las destrezas por igual, incluidas las orales.

²¹² Para una información más amplia, véase capítulo V.

- Inclusión de actividades estructurales de corte memorístico y de repetición.
- Considerar el uso de los materiales de audio complementarios en su justa forma y medida con acentos diferentes y con lecturas lo más naturales posibles.

10.2. Taiwán

10.2.1. Manuales sobre el ámbito cultural

Huang (2015:394-415) hace un análisis de diferentes manuales de ELE usados en los Departamentos de Español de las universidades de Taiwán. Estos manuales están delimitados al ámbito cultural de las comunidades hispanohablantes. Aunque ninguno de ellos está diseñado específicamente de acuerdo con las necesidades de los alumnos taiwaneses, los añadimos en este apartado pues consideramos imprescindible la inclusión de los aspectos socioculturales (mejor en contraste L1 vs L2) en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier lengua, pero muy especialmente en el caso de nuestros alumnos sinohablantes.

En la siguiente figura ofrecemos la clasificación que Huang hace de estos manuales, dividiéndolos, según se puede apreciar en su cuadro resumen, en tres bloques: materiales enfocados en aspectos culturales de España, los que están enfocados en Latinoamérica y los que incluyen el ámbito cultural de ambas zonas. No obstante, como ya hemos aclarado con anterioridad, aquí no los analizaremos todos en profundidad sino que procedemos a sintetizar solo algunas de las descripciones de los manuales, a nuestro criterio, más representativos para niveles iniciales/intermedios:

SOPORTE: IMPRESO
ÁMBITO CULTURA
ESPAÑA
Manual 1- Balea, A. y Ramos, P. (2007). <i>¡Viva la cultura! en España</i> . Madrid: Clave ELE.
Manual 2- Cortés, M. (2003). <i>Guía de usos y costumbres de España</i> . Madrid: Edelsa.
Manual 3- Ugarte, F., Ugarte, M. y McNerney, K. (2004). <i>España y su civilización</i> . Madrid: McGraw-Hill College.
Manual 8- Mora, C. (2002). <i>España, ayer y hoy: Itinerario de Cultura y Civilización</i> . Madrid: SGEL.
HISPANOAMÉRICA
Manual 5- Quesada, S. (2001). <i>Imágenes de América Latina</i> . Madrid: Edelsa.
Manual 6- Eugenio, C. (2007). <i>Latinoamérica: su civilización y su cultura</i> . USA: Heinle & Heinle.
MIXTO
Manual 4- Rosana, M. (2005). <i>Carrusel: el mundo de habla hispana</i> . Italia: La Spiga Modern Languages.
Manual 7- VV.AA. (2011). <i>El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización</i> . Madrid: Editorial HABLA CON ENE S.L.

Fig. 46: Listado de manuales de ELE (ámbito cultural) usados en Taiwán.

10.2.1.1. ¡Viva la cultura! en España

Se trata de un libro de nivel intermedio, editado en España por la editorial *enclaveELE* (2007), que presenta de manera sencilla y clara los contenidos de ámbito cultural en España e Hispanoamérica y que va acompañado de un libro de claves y un CD.

Está compuesto por siete bloques dispuestos de la siguiente forma: los paisajes (geografía española), la historia, la política (el papel del estado, España e Iberoamérica, etc.), la economía española (modernización, productos “hecho en España”, etc.), la sociedad (familia, educación, trabajo, ocio, etc.), la cultura (manifestaciones literarias, artes plásticas, música y folklore, la cultura viva, los medios de comunicación) y el día a día (el lenguaje de los jóvenes, reparto del tiempo, en el médico, creencias en España, etc.).

Cada uno de estos bloques se desarrolla en 29 unidades y estas a su vez están dispuestas en dos páginas; en una aparece la información cultural, explicaciones e ilustraciones, y en la otra las actividades de práctica.



Fig. 47: Imágenes del manual ¡Viva la cultura! en España.²¹³

10.2.1.2. Guía de usos y costumbres de España

Este manual consta de 28 capítulos dedicados a la geografía, la política, la economía, la vida cotidiana de los españoles, el turismo, la ecología, las tradiciones, la realidad de la España moderna, los usos y las costumbres de la sociedad española, la lotería, la comunicación, las supersticiones, las celebraciones sociales y familiares, las comidas, los bares y restaurantes, los horarios, los saludos, las fiestas populares, los medios de transporte, el turismo, etc. En definitiva, se trata de ofrecer al profesor de español la posibilidad de trabajar el componente sociocultural en el aula y a los alumnos de profundizar tanto en la lengua como en la cultura españolas.

Incluye una gran variedad de soporte gráfico como fotografías, documentos reales, datos estadísticos, etc., sin embargo, este manual editado en España por *Edelsa*, debería pasar alguna revisión y actualización de contenidos ya que salió al mercado en el año 2003 y se ha quedado obsoleto.

²¹³ Imágenes tomadas de Huang (2015) y Google.



Fig. 48: Imágenes del manual Guía de usos y costumbres de España.²¹⁴

10.2.1.3. Carrusel: el mundo de habla hispana

Este manual consta de 27 temas sobre aspectos culturales de España e Hispanoamérica que se presentan organizados por áreas temáticas: geografía e historia, cine, flamenco, fiestas y tradiciones, gastronomía, ocio, etc.

Esta edición de la editorial *Modern Languages* Incluye un cuadernillo de ejercicios y consejos para preparar el DELE y un CD.

Se trata de un libro bastante atractivo al estudiante pues presenta un lenguaje sencillo (aunque no incluye traducciones precisas en chino) con un aspecto gráfico multicromático, con ilustraciones, dibujos, mapas, crucigramas, etc.

Quizás le ocurre como al manual anterior, que al ser una edición del año 2002 necesita una revisión y actualización de contenidos para una mejor adaptación a la realidad.

²¹⁴ Imágenes tomadas de Huang (2015) y Google.

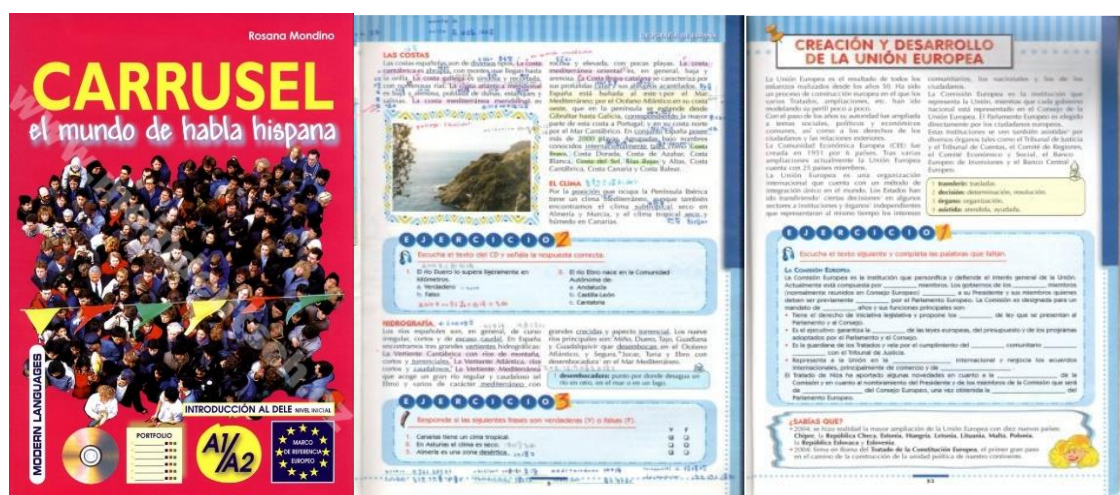


Fig. 49: Imágenes del manual Carrusel: el mundo de habla hispana.²¹⁵

10.2.1.4. El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización

La estructura de este manual se divide en cinco secciones relacionadas con aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica: Arte y Cultura, Ciencia y Sociedad, Viajes y Geografía, Tradiciones e Historia.

También dispone de una sección subdividida en cinco bloques que está dedicada a los aspectos culturales de los países de habla hispana: España, América del norte/México, América Central/Países del Caribe, América del Sur y un último bloque enfocado a la situación del español en el resto del mundo.

Incluye una gran variedad de actividades que pueden encontrarse en los exámenes de DELE por lo que les puede ser de utilidad a los alumnos para su preparación. Además, se acompaña de un glosario al final del libro en diversos idiomas (no en chino) y un CD de audio para trabajar y practicar con la variedad de acentos del español.

²¹⁵ Imágenes tomadas de Huang (2015) y Google.



Fig. 50: Imágenes del manual *El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización*.²¹⁶

En definitiva, todos estos manuales presentados son de gran utilidad pero son materiales enfocados a alumnos de procedencia no específica, encuadrados dentro del MCER, y ninguno está pensado específicamente para cubrir las necesidades de los alumnos chinos, por lo que carecen de determinadas características necesarias para que un manual sea considerado perfectamente adecuado para este tipo de alumnos²¹⁷.

Es por esto que a continuación presentamos el manual ideado por el profesor Maximiano Cortés, experto sinólogo dedicado a la enseñanza de ELE en Taiwán desde hace años y que por su experiencia sabe perfectamente qué funciona y qué no en el aula con estos alumnos.

10.2.2. Español: primer paso/Español: segundo paso

Maximiano Cortés (2011:13) determina que hay tres tipos de materiales de ELE: los elaborados para alumnos de ELE en general, los que se adaptan a alumnos de una procedencia lingüística específica y los elaborados

²¹⁶ Imágenes tomadas de Huang (2015) y Google.

²¹⁷ Véase el Capítulo V.

específicamente para hablante nativos de una lengua determinada, “que ofrecen una mayor rentabilidad didáctica en los contextos de enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes”.

Por ello, el profesor Cortés, publicó en la Editorial Massbook de Taipéi su primer manual *Español: primer paso* (2009) y posteriormente *Español: segundo paso* (2011), acompañados de CD y libro del profesor.

En este caso, es evidente que este material corresponde al tercer caso, y surgió, según sus propias palabras, debido a (ibíd.:16)

[...] la dificultad de enseñar ELE a alumnos sinohablantes principiantes con cualquiera de los libros editados en España. Estos resultan complicados para nuestros alumnos, principalmente, debido al exceso de información lingüística y cultural que presentan en cada unidad.

Este manual está elaborado específicamente para alumnos taiwaneses con conocimientos básicos de español, en situación de no inmersión lingüística, y que alcanzarán el nivel A1 según el MCER y el PCIC tras la finalización del material.

Cada libro consta de 15 unidades, de unas 8 páginas aproximadamente cada una, organizadas en torno a funciones comunicativas, y donde se aprecia una presentación bilingüe español-chino tradicional que facilita al alumno una mayor autonomía.

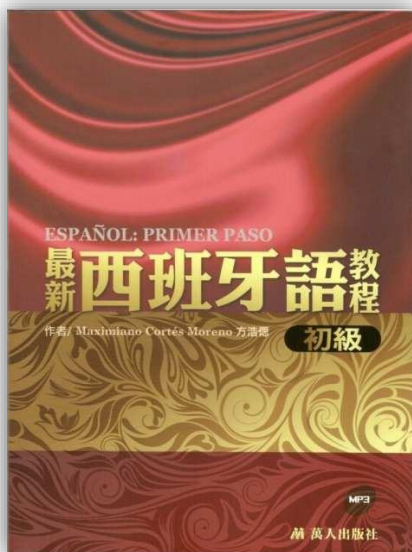
De metodología ecléctica, adapta y combina enfoques tradicionales propios de la cultura china con otros occidentales de corte comunicativo que proporcionan el desarrollo de las cuatro destrezas básicas en todos los niveles de la lengua.

Cortés (ibíd.:17) diseña el libro siguiendo las siguientes pautas:

- A.- Selección de los aspectos esenciales para los principiantes;
- B.- Presentación paulatina de los mismos;
- C.- Presentación bilingüe: español-chino;
- D.- Atención a todas las destrezas (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral, interacción y mediación), integración de destrezas;
- E.- Atención a los diferentes niveles de la lengua (fónico, gramatical, léxico, sociocultural...);
- F.- Tratamiento en espiral de los contenidos (repaso continuado de lo aprendido anteriormente);
- G.- Variedad en el agrupamiento para realizar las actividades comunicativas: individuales, en parejas y en grupos;
- H.- Presencia del componente lúdico (juegos, canciones);
- I.- Sencillez y claridad de la exposición teórica en esquemas, resúmenes, notas, etc.

No obstante, aunque el autor se inclina por el empleo de enfoques comunicativos mientras que otros expertos opinan que los alumnos sinohablantes solo están acostumbrados a métodos más tradicionales, sí llega a aseverar que los métodos contemporáneos funcionan en ciertos contextos pero en otros no (ibíd:12-13). Estamos totalmente de acuerdo con esta afirmación ya que nosotros mismos hemos podido comprobar que no se obtiene la misma respuesta de alumnos en inmersión lingüística en España, donde están expuestos constantemente a la L2, que en aquellos alumnos en la China Continental, por ejemplo, donde hablan mandarín la mayoría del tiempo y usan métodos como *Español Moderno*. Tampoco se encuentran en la misma situación, por ejemplo, los sinohablantes de cantonés que viven en Hong Kong, quienes están expuestos al inglés como

usuarios bilingües y además están acostumbrados a usar materiales editados en España (de corte comunicativo); aunque en este caso el contacto con el español también sea mínimo, la respuesta es mucho más positiva. Adjuntamos aquí una unidad como ejemplo:



ÍNDICE	目錄	
UNIDAD 1	¡Hola!	你好！ 1
UNIDAD 2	¿Cómo te llamas?	你叫什麼名字？ 9
UNIDAD 3	¿De dónde eres?	你是從哪裡來的？ 17
UNIDAD 4	¿Estudias o trabajas?	你唸書還是工作？ 25
UNIDAD 5	¿Cuántos años tienes?	你多大？ 33
UNIDAD 6	¿Cuándo es tu cumpleaños?	你的生日是什麼時候？ 41
UNIDAD 7	¿Dónde vives?	你住在哪裡？ 49
UNIDAD 8	Perdona, ¿puedes repetirlo?	抱歉，你能重複一次嗎？ 57
UNIDAD 9	¿Qué hora es?	幾點了？ 65
UNIDAD 10	Mi familia	我的家人 73
UNIDAD 11	Te presento a mi novio	我跟你介紹我男朋友 81
UNIDAD 12	¿Dónde está el lavabo?	洗手間在哪裡？ 89
UNIDAD 13	Mi casa es bonita	我家很漂亮 97
UNIDAD 14	Te invito a mi fiesta	我邀請你到我的宴會 105
UNIDAD 15	Repaso general	總複習 113

¿Cuántas palabras españolas sabes? 你知道多少西班牙文詞語？

aeropuerto	África	América	Asia	autobús
avenida	banco	bicicleta	café	cafetería
centro	cero	certificado	clase	curso
China	chocolate	delicioso	dentista	elefante
Europa	familia	famoso	fantástico	farmacia
garaje	historia	hospital	hotel	internacional
invitación	jirafa	kilómetro	litro	menú
museo	oficina	papel	pasaporte	piano
policía	profesor	radio	restaurante	sexo
sofá	taxi	teatro	teléfono	televisión
tomate	tren	turista	universidad	voz

¿El español es una lengua importante? 西班牙語是重要的語言嗎？

¿Cuántas personas hablan español en el mundo? 世界上有多少人說西班牙語？

A) 4.000.000
B) 40.000.000
C) 400.000.000

¿En cuántos países es lengua oficial el español? 西班牙語是幾多個國家的官方語？

A) En 10
B) En 15
C) En 23



EL ALFABETO

Escucha 請聽下面的字母發法。

A a	B be	C ce	CH che	D de
E e	F efe	G ge	H hache	I i
J jota	K ka	L ele	LL elle	M eme
N ene	Ñ eñe	O o	P pe	Q cu
R ere, erre	S ese	T te	U u	V uve
W uve doble	X equis	Y i griega	Z zeta	

EJERCICIO 1

Relaciona cada letra con su nombre. 請找出下列字母的發法。

A ene	B ese	C te
E ere, erre	F ka	G ge
J jota	K be	L o
N e	Ñ efe	O ce
	S eñe	T ele

EJEMPLOS

Escucha 請聽下面的字母和詞語。

A: husta, para, mañana	B: banco, palabra, hablar	C: casa, comer, curso, cien, cenar, cerca
CH: mucho, noche, chino	D: donde, comida, decir	E: beber, es, mos
F: familia, gafas, fumar	G: agosto, gris, alguien, gente, gesto, gimnasia	H: hoy, hombre, hacer
I: difícil, sí, sin	J: hija, junio, jueves	K: kilo, kiwi, Pekín
L: sala, lápiz, libro	LL: llave, calle, llamar	M: más, madre, cama
N: no, dinero, pronunciar	Ñ: año, niña, compañero	O: yo, no, solo
P: país, papel, persona	Q: quien, parque, quince	R: hora, amarillo, color, rojo, arroz, alrededor
S: sí, esta, música	T: bonito, martes, tener	U: tú, uno, su
V: voy, ver, invierno	W: Taiwán, whisky	X: examen, taxi
Y: yo, mayo, ayer	Z: azafata, azúcar, paz	

EJERCICIO 2

Escribe cada letra al lado de su nombre. 請寫出下列正確的字母。

CH che	de	hache
i	elle	eme
eñe	pe	cu
u	uve	uve d
equis	i griega	zeta

EJERCICIO 3

Escucha estas palabras deletreadas y complétalas. 請聽並完成下列的詞語拼寫。

1.- hacer	2.- ch _____	3.- i _____	4.- c o _____
5.- a _ r _ _ _	6.- p _ _ _ _ _	7.- j _ _ _ i _ _	8.- d _ _ _ e
9.- fa _ i _ _ _ a	10.- pa _ _ _ _ ra	11.- m _ _ _ _ a	12.- T _ _ _ _

EJERCICIO 4

En parejas. Lee una palabra de los ejemplos de la página 2. A ver si tu compañero la encuentra. Después él hace lo mismo. Leed por lo menos 5 palabras cada uno. 兩人一組。請唸第2頁中的某詞，看看你的同伴是否找得到。同伴也重複你所做的。每人唸5個詞語。

EJERCICIO 5

En parejas. Escoge cuatro palabras de los ejemplos de la página 4 y deletréaselas a tu compañero para que las escriba en su libro. Después él te deletrea y tú escribes. 兩人一組。請選取第4頁中的4個詞語，並將這些詞語拼給你的同伴聽寫在他的書上。接著，他也將自己選取的詞語拼給你聽寫。

1.-	2.-	3.-	4.-
-----	-----	-----	-----

Reglas de pronunciación 發音規則

Letras	Pronunciación	Ejemplos
B V	Las dos se pronuncian igual: /b/.	bajo, bar, viejo, vaso
C + a/o/u QU + e/i K + a/e/i/o/u	Las tres se pronuncian igual: /k/.	casa, comer, curso parque, quince kárate, Pekín, Kuwait
C + e/i Z + a/e/i/o/u	Las dos se pronuncian igual: /θ/.	hacer, cinco azafata, marzo, azúcar
G + e/i J + a/e/i/o/u	Las dos se pronuncian igual: /x/.	gente, gimnasia viajar, jefé, jirafa, hijo
G + a/o/u GU + e/i	Las dos se pronuncian igual: /g/.	gato, agosto, pregunta guerra, alguien
H	No se pronuncia.	hasta, hermano, hola, ...
LL + a/e/i/o/u Y + a/e/i/o/u	Las dos se pronuncian igual: /j/.	llamar, calle, allí, ellos ya, oye, yo, mayo
a/e/i/o/u + R + a/e/i/o/u	Se pronuncia /r/.	para, eres, pero, Corea
R en sílabas RR	Se pronuncia /r/.	radio, Enrique, rojo, rí, guitarra, arriba, marrón

JUEGO DE MEMORIA

Mira la primera tabla de esta unidad (¿Cuántas palabras españolas sabes?). Tienes dos minutos para intentar recordar el máximo posible de palabras. Luego, sin mirar la tabla, escribe todas las que recuerdes. Quien escriba más palabras correctas gana. 請看此單元的第一個表格(你知道多少西班牙文詞語?)。你有2分鐘得表格中詞語。接著，不可看表格，將所記得的詞語寫下來。寫最多正確詞語者贏。

1.-	2.-	3.-	4.-
5.-	6.-	7.-	8.-
9.-	10.-	11.-	12.-
13.-	14.-	15.-	16.-
17.-	18.-	19.-	20.-

① 1-2 西班牙語和注音符號一樣容易唸，因其發音規則很簡單。

② * 1-3 大多數西語系國家的人將“c”和“s”發成同樣的音。在西班牙大部分的人這兩個音。有些西語系國家的人將“ll”和“y”發成不同的音。

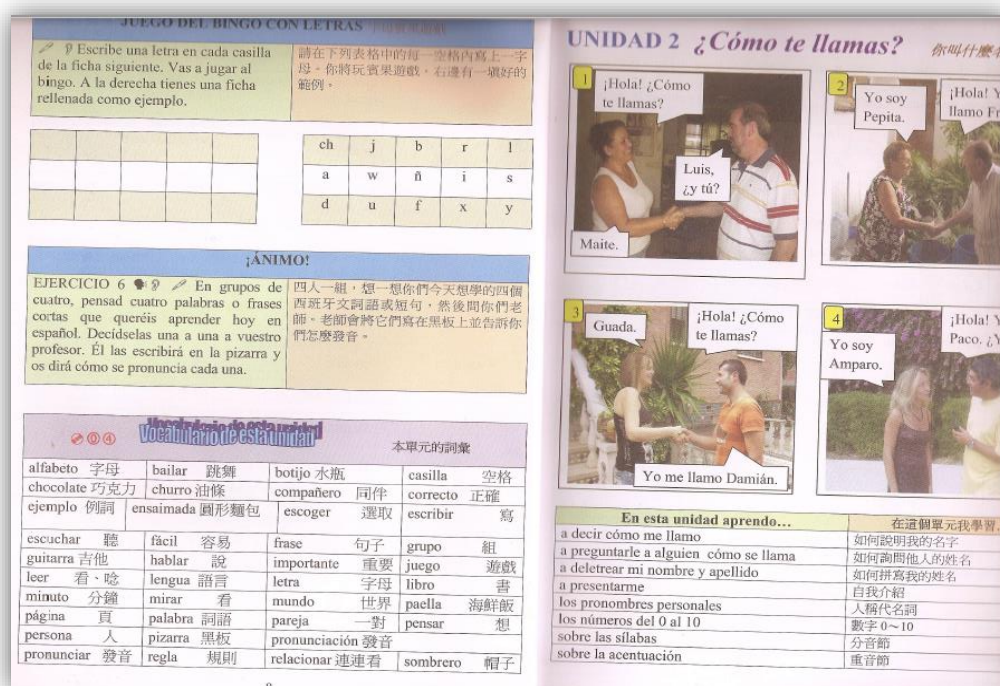


Fig. 51: Imágenes del manual Español: primer paso.

10.2.1. Nuevo ELE

Este manual de SM editado en España en 2003 (*Nuevo ELE Inicial 1*) y 2006 (*Nuevo ELE Inicial 2*), incluye Libro del Alumno, Cuaderno de Ejercicios y CD de audios en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Aunque este manual también se usa en China continental, se trabaja con él sobre todo en la Universidad de Tamkang, en la academia de idiomas Ciel y en la Eumeia de Taipéi (Blanco Pena y Lee 2009:2). De acuerdo con estos autores, aunque sigue un método comunicativo de enfoque por tareas, y esto conlleva una serie de inconvenientes, este manual es uno de los métodos que mejor se adapta al contexto de ELE en Asia.

A pesar de esto, los estudiantes chinos se encuentran con algunos problemas como:

- Aunque se hace referencia al mundo hispano en sus diversas variedades, no se tiene en cuenta las diferencias culturales (p.e., la presentación de las comidas, las costumbres españolas, los nombres de pila, etc., que no son contrastados con la cultura asiática y les resultan ajenos).
- Las ilustraciones no están actualizadas y se presentan personajes con los que los alumnos no están familiarizados o profesiones difíciles de identificar, con lo que les puede provocar frustración y desmotivación.
- Incluye vocabulario poco usual para la mentalidad de estos aprendientes y de sentidos difíciles de explicar sin acudir a la traducción (testigo, mayordomo, fuga, etc. – *Inicial 1*, p. 43).
- Algunos contenidos gramaticales no están adecuadamente explicados.
- No incluye textos reales ni con realidades con las que el alumno se pueda sentir identificado.
- Algunos de los aspectos gramaticales deberían ser introducidos de una manera más clara y concisa.
- Hay actividades que están mal planteadas pues no se explican de manera correcta.
- No hay traducción de las instrucciones al chino.
- No incluye manual de fonética.
- Introduce aspectos de un nivel superior al que le corresponde (p.e., explica el voseo en las primeras unidades del libro *Inicial 1*)

Por todo esto, no estamos totalmente de acuerdo con estos autores y consideramos que este manual serviría para cualquier tipo de alumno y de

todas las procedencias, ya que casi no presenta adaptación al alumno sinohablante.

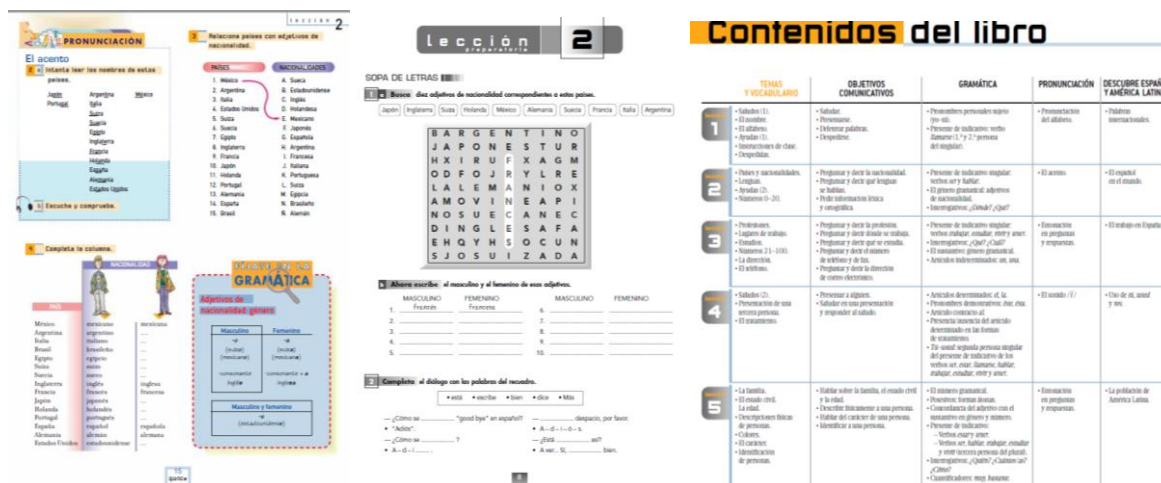


Fig. 52: Imágenes del manual Nuevo ELE.

10.3. Hong Kong

Los libros de textos más usados para ELE en Hong Kong son *Gente* y *Sueña*, ambos diseñados para estudiantes europeos; ninguno tiene en cuenta ni la especificidad ni la idiosincrasia asiáticas. Sin embargo, aunque son los materiales de mayor difusión en Hong Kong, según datos de Castellano (2012:61), ambos han sido utilizados también en el contexto de la China continental (*Sueña* en Nanjing University y *Gente* en SISU – Shanghai).

10.3.1. Sueña

Este manual de la editorial Anaya salió al mercado en el año 2000, lo que lo sitúa en los inicios del enfoque comunicativo. Su metodología es nocio-funcional pero todavía con grandes rasgos de estructuralismo.

En el año 2008 se publicó la primera versión adaptada para estudiantes chinos. Esta adaptación consiste en:

- Se incluye una unidad inicial de 14 páginas en el primer libro dedicada a la fonética (todo en chino, excepto los ejemplos).
- Los temas y los enunciados de las actividades aparecen traducidos en los dos idiomas.
- En algunos textos también se traducen algunas frases que pueden resultar difíciles de comprender.
 - Las unidades se dividen en “ámbitos”, y al final de cada uno se añade un resumen gramatical en chino y una lista de vocabulario español-chino ordenada por las páginas a que hace referencia.

En cuanto a la adecuación del nivel, los enunciados son cortos, las instrucciones claras, y se percibe que el léxico y contenido son adecuados al nivel que presenta, aunque las explicaciones gramaticales son insuficientes y el manual en sí resulta bastante denso en cuanto al contenido.

Otra cosa es que se adecúe al contexto chino, tal y como hemos venido comentando a lo largo de este capítulo. Los ejercicios de repetición afianzan los conocimientos del alumno, también introduce aspectos lúdicos, aunque los ejercicio de práctica libre que incluye en el nivel A2 aun deberían ser pautados.

No existe una adaptación completa al contexto chino, y tampoco se contrastan aspectos culturales ni referentes occidentales desconocidos para los alumnos.

Las ilustraciones muestran algunas fotos obsoletas que deberían actualizarse o incluso introducir personajes con los que los alumnos se sientan más identificados.

Por ello, consideramos que esta adaptación no se ha llevado a cabo de manera adecuada. En general observamos que los contenidos que presenta son para todo tipo de alumnos.



Fig. 53: Imágenes del manual Sueña.

10.3.2. Gente

La editorial Difusión publicó su primera versión de *Gente* en el año 2006. Su metodología es de corte comunicativo y se trata del primer manual de enfoque por tareas que sigue la trayectoria iniciada en los años 70 con los cursos nocional-funcionales (aunque incorporando el desarrollo de procesos de comunicación como ejes del aprendizaje) y que alcanzó una gran popularidad en la enseñanza de ELE.

Los materiales se componen de: Libro del Alumno (11 unidades: Introducción + 4 lecciones); Libro de Trabajo y Resumen Gramatical (11 unidades: Actividades y ejercicios + Agenda + Consultorio lingüístico); Libro del Profesor; CD de audios.

Como anexos presenta un apéndice gramatical muy extenso pero no incluye glosario ni transcripciones como hacía *Sueña*.

En referencia a la adecuación al nivel, presenta las actividades de manera secuenciada progresivamente lo que facilita al alumno la consecución del objetivo final que es la tarea (aunque no se puede saltar ninguna actividad pues de lo contrario no conseguiría llegar a la tarea final).

Por otro lado, es un poco complicado de entender: el profesor adquiere un papel relevante pues debe conocer muy bien el manual para desempeñar un rol de guía que instruya al alumno en su uso correcto.

En cuanto a la adecuación al perfil del alumno sinohablante, podemos comentar lo siguiente:

- Introduce el tema con imágenes y no con textos:
 - En cada unidad presenta los objetivos y contenidos gramaticales para después proponer pequeños ejercicios de comprensión (vacío de información).
 - Textos con contenidos contextuados.
 - Gramática en la parte central entre actividades que hay que completar usando la gramática.
 - Actividades de producción: escuchar - hablar en parejas (cooperación) – escribir.

No incluye actividades de fonética ni aspectos culturales del mundo hispanoamericano.

- Consta de un libro de trabajo en lugar de un libro de actividades:
 - Es un manual muy sistematizado cuyo papel no está muy bien definido por lo que se puede prescindir de él.

- En algunas actividades se remite al libro del alumno con lo que resulta un poco más complicado pues hay que trabajar con los dos manuales al ser un material indivisible.
 - Presenta actividades lúdicas pero parece insuficiente.
 - Las actividades del alumno parecen también insuficientes por lo que puede suponer un material de apoyo complementario.
 - Las actividades son de corte estructuralista y se presentan como refuerzo de los contenidos del libro del alumno, que parece más adecuado para el alumno sinohablante, aun así, no se aprecia que sea un material adecuado para ellos.
 - Interesante es que cada actividad presenta una autoevaluación.
-
- El libro de trabajo se complementa con el libro del profesor, pero presenta instrucciones demasiado obvias en algunos momentos; no da pautas originales. Positivo es que incluye clave de respuestas, pero sobre todo lo más útil es que señala qué actividades se deben realizar después de haber trabajado con el libro del alumno, secuenciando el orden y facilitando la tarea del profesor.

Cómo funciona gente

1. Las unidades de GENTE

- Programe las clases teniendo presente que el contenido de GENTE se agrupa en unidades de cuatro dobles páginas o secciones, cada una de ellas precedida de una introducción (la sección Entrar en materia).
- Observe cuáles son las tareas que se plantean en la tercera sección (Tareas). Tenga presente que antes de llegar a ellas, va a preparar a sus alumnos para su realización.
- Planifique cada una de las sesiones de clase tomando en consideración tanto el Libro del alumno como el Libro de trabajo.
- El material del Libro de trabajo está presentado en una secuencia que discurre paralelamente a la secuencia de actividades del Libro del alumno. Consúltela y decida sobre los distintos ejercicios:
 - cuáles intercalará en las actividades de clase para preparar alguna actividad,
 - cuáles intercalará entre dos secciones para fijar lo aprendido,
 - cuáles dejará para el final como repaso,
 - cuáles dejará para el trabajo individual y autónomo de los alumnos.

2. Las secciones de GENTE

Para el trabajo con las distintas unidades de GENTE, encontrará información y recomendaciones en la segunda parte de este *Libro del profesor*. En este apartado le ofrecemos unos principios generales para cada uno de los cuatro tipos de secciones de que consta GENTE.

De entrada, queremos remitirle a los criterios generales de la didáctica de las lenguas a los que todo profesor está acostumbrado, tanto en lo referente a las destrezas como a los contenidos:

- Las actividades de comprensión (auditiva o lectora) requieren la activación general de conocimientos previos, la realización de diversas audiciones o lecturas (con diversas técnicas), etc.
- Del mismo modo, las actividades de expresión se gradúan de las más guiadas a las más espontáneas, con distintas categorías de producción y distintos pasos: preparación, ensayo, actuación...
- La motivación y la conexión con el mundo de experiencias de los alumnos son requisitos inherentes a toda actuación docente.

En ese sentido, GENTE es un manual que, lejos de cualquier dirigismo, se apoya en la discreción y el saber hacer de los profesores, que aplicarán su experiencia y efectuarán las necesarias adaptaciones a su contexto particular. En este sentido, y en relación con la programación y la secuenciación de sus clases, puede usted proceder como guste:

- Puede seguir, de forma inalterada, la secuencia que el libro presenta: un ejercicio tras otro, y luego abordar las actividades del *Libro de trabajo*.
- Puede seguir dicha secuencia, intercalando en cada momento aquellos refuerzos que considere necesarios y que encontrará en el *Libro de trabajo*.
- Puede también adoptar la secuencia que le parezca más conveniente en su caso.

2.4. TAREAS

→ Como ya se ha señalado, en estas secciones los alumnos realizan las tareas que articulan el ciclo de cuatro secciones. Lo más importante es el uso fluido y efectivo de la lengua.

Las actividades de comprensión auditiva van acompañadas de este icono:

Las actividades que sus alumnos pueden incluir en su Portafolio se marcan con este icono:

Se trata de tareas para realizar en cooperación, bien en pequeños grupos, bien toda la clase en conjunto.

Al igual que en el resto del libro, en estas secciones encontrará muestras para la actuación lingüística de los alumnos.

En muchas ocasiones, la doble página contiene recursos lingüísticos que no se han trabajado en la sección anterior, y que pueden ser útiles para la presentación del resultado de la tarea o para las actividades previas a su ejecución. Es el apartado "Os será útil".

Más que en ninguna otra sección, aquí se lleva a cabo un trabajo en el que hay que integrar todas las destrezas lingüísticas.

CÓMO PUEDE TRABAJAR

- ✓ Es importante que los alumnos tengan conciencia de lo que se afirma en el último punto del apartado anterior: fluidez y eficacia comunicativas.
- ✓ Ello va estrechamente unido al conocimiento de las tareas que se van a realizar y a la conciencia de que hay que conseguir llevarlas a cabo. Ya han sido presentadas a los alumnos en las páginas introductorias (ENTRAR EN MATERIA), pero conviene recordárselas aquí.
- ✓ Es importante seguir el orden de las actividades que marca el libro. Ahora, si necesita intercalar fases no

Indicadas en el libro, hágalo sin ningún temor: ejercicios de prelectura o preaudición, comprobación de la comprensión, etc.

✓ Sin embargo, tenga cuidado con introducir actividades que tengan como efecto anular la posibilidad de realizar las tareas tal como están previstas. Hay casos, por ejemplo, en los que los textos (orales o escritos) no son leídos u oídos por toda la clase, sino solo por una parte, y la tarea consiste precisamente en intercambiar la información obtenida; si trabaja todos los textos con toda la clase, perderá la posibilidad de realizar la tarea.

Funciones primordiales del profesor durante la clase:

- Poner la realización de la tarea en manos de los alumnos.
- Coordinar la realización de las actividades.
- Estar atento a los problemas que puedan surgir, tanto organizativos como lingüísticos.
- Tomar nota de cuestiones lingüísticas en las que convenga insistir (*Consultorio gramatical* y *Libro de trabajo*) una vez finalizada la tarea.

Fig. 54: Imágenes del manual Gente (libro del profesor).

III. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS GENERALES: NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

En la obra de Eugenio Coseriu (1986:7) encontramos una primera definición de lo que entiende por *lingüística*:

[...] la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el lenguaje humano articulado, en general y en las formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos y en los sistemas de isoglosas que, tradicionalmente o por convención, se llaman lenguas.

Pero después matiza sus palabras para definirla como

[...] la disciplina que parte de los hechos lingüísticos concretos para elevarse a sus características generales y que, por tanto, abarca todas las investigaciones particulares concernientes a esos “hechos”, cabe distinguir en ella varias ramas, varias ciencias o disciplinas lingüísticas particulares, correspondientes a los varios aspectos del lenguaje que hemos deslindado (ibíd.:77).

En la actualidad, siguiendo la teoría de Saussure (*langue/parole*), la mayoría de los lingüistas distingue dos ciencias del aspecto fónico, por un lado, la fonética (*parole/habla*), que se ocupa de los aspectos acústicos y fisiológicos de los sonidos, y, por otro, la fonología (*langue/lengua*), que estudia los sonidos como elementos que desempeñan una determinada función lingüística y no como simples fenómenos materiales. Ambas ciencias pueden enfocarse desde el punto de vista estático o sincrónico y desde el punto de vista dinámico o diacrónico.

Recapitulando a Robins (2000:189-330), haremos un breve recorrido por la historia de la lingüística de los siglos XIX y XX, y repasaremos las teorías y autores más destacados con el objetivo de comprender un poco mejor el panorama lingüístico actual.

11. LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA: BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA DE LOS SIGLOS XIX Y XX

En el siglo XIX, siglo del *comparativismo*, se pueden distinguir principalmente dos corrientes: la tendencia histórico-comparada, nacida de la inquietud por observar las divergencias y afinidades entre las lenguas europeas y las no europeas (recordemos, sobre la base del conocimiento del sánscrito y sus similitudes con otras lenguas clásicas); y la tradición *humboldtiana* o la crítica a la concepción del lenguaje como instrumento con intentos recurrentes de defender una posición universalista que garantice la objetividad del conocimiento.

En grandes líneas, se diría que durante este siglo la lingüística estuvo marcada por los logros de las ciencias naturales y de la historia (romanticismo) aunque la lingüística se verá luego influida en gran medida por otras ciencias como la psicología (neogramáticos) y, ya entrado el siglo XX, la sociología (Saussure).

Durante el siglo XX, se siguen desarrollando las tendencias del anterior periodo hasta llegar 1916, cuando, con la publicación póstuma del libro *Curso de Lingüística General*, del suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913), se sientan las bases de una nueva ciencia: la semiología. A partir de entonces, en términos generales, este siglo se mueve entre el *enfoque estructuralista* de Saussure (y los diferentes tipos de estructuralismo que

fluyen a partir de este) y la corriente del *generativismo* creada por Noam Chomsky (1928-).

11.1. La Lingüística Comparada e Histórica

Esta se considera una etapa inicial de la ciencia lingüística ya que generó una teoría y una metodología de investigación a partir de las cuales estudiar la historia de las lenguas.

Aunque anteriormente ya se habían llevado a cabo investigaciones históricas basada en la comparación de las lenguas, el siglo XIX es la época del estudio histórico y comparativo especialmente de las lenguas indoeuropeas (como señalamos en § 7.1.), y ello gracias al descubrimiento del sánscrito que es tomado como fuente primaria.

Ya relatamos en el primer capítulo que Franz Bopp fundó a principios del siglo XIX la Filología moderna, desarrollada posteriormente por los comparatistas alemanes, que fue hasta primeros del siglo XX “una lingüística predominantemente histórica, comparativa y evolutiva” (Arellano 1977:7).

El danés Rasmus Christian Rask (1787-1932) y los alemanes Franz Bopp (1791-1867) y Jacob Grimm (1785-1863) son los investigadores más conocidos de la lingüística histórica científica del momento: Rask es el primero que establece una comparación entre los sonidos de una y otra lengua para determinar las relaciones básicas que existen entre ellas. Grimm, por su parte, considerado el fundador de la gramática histórica, en 1822 formula las primeras leyes fonéticas que configuran la estructura de la familia indoeuropea y otras familias lingüísticas. Bopp, fundador de la Filología moderna, a su vez, publica su *Gramática comparada* donde deja

patente sus ideas dieciochescas: la descripción comparativa de las lenguas, la investigación de las leyes que las rigen y el origen de las formas flexivas.

Pero quizás la figura más importante de la lingüística de mediados del siglo XIX sea el lingüista alemán August Schleicher (1821-1868) que comprende su trabajo dentro del contexto de la biología como se refleja en su obra *Las lenguas de Europa en sincronía* (1850) en la que describe sistemáticamente los idiomas europeos. Más tarde, siguiendo la teoría de Darwin, escribió varias obras sobre la lingüística histórica y teoría lingüística como: *Compendio de la gramática comparada de las lenguas indogermánicas* y *Sumario de una fonología y morfología de la lengua originaria indogermánica*. Schleicher llega a diseñar un modelo de árbol genealógico de la familia lingüística del indoeuropeo, la *Stammbaumtheorie*²¹⁸, lo que le supuso un gran paso adelante porque deduce las relaciones históricas de las lenguas individuales mediante un sistema de clasificación de los idiomas semejante a la taxonomía botánica. Por ello se le reconoce como el primer lingüista que utilizó este sistema del árbol para demostrar el desarrollo de las lenguas.

La controversia llega en 1876, con los ‘neogramáticos’ o *Junggrammatiker*, a los que debemos parte de la actual teoría lingüística, llegando a marcar una de las etapas más significativas de la historia de esta ciencia de los dos últimos siglos. Al igual que Schleicher, sus trabajos se basaban en la lingüística histórico-comparada además de en la línea de las ciencias naturales (aferrándose a la universalidad de las leyes naturales) ya que la uniformidad de la naturaleza es un dogma general de la época. Se aseguraba entonces que los cambios fonéticos obedecen a leyes que no admiten

²¹⁸ Teoría del árbol genealógico.

excepciones dentro del mismo dialecto y entorno en un determinado período de tiempo. Se demostró, por tanto, que la lingüística histórico-comparada se basa en aceptar la regularidad del cambio fonético; en que las lenguas están relacionadas mediante las palabras, que guardan entre sí una correspondencia semántica; y en la consideración de que esto no puede ser fruto de la casualidad.

Junto con otros investigadores, Karl Richard Lepsius (1810-1884), lingüista y pionero egiptólogo, se interesa por la fisiología del habla y publica en 1863 el *Standard Alphabet*²¹⁹, donde establece la clasificación articulatoria de los sonidos vocálicos y consonánticos y su representación simbólica que usó para transcribir, en parte, los jeroglíficos egipcios. Tras la aparición de este alfabeto, Otto Jespersen (1860-1943) y Paul Passy (1859-1940) crean en 1889 el *Alfabeto Fonético Internacional* (AFI), sometido a continuas revisiones hasta el día de hoy²²⁰.

Posteriormente, Jespersen publica en 1922 su obra *Language, its nature, Development and Origin*, en la que promueve una gramática nocional basada en la existencia de categorías universales en las lenguas e impulsará la lingüística sincrónica y descriptiva. Para él, la lingüística es eminentemente una cuestión de estudio histórico. En esta época se cree en la posibilidad de lenguas universales y a finales de los años 20, crea el *novial*, como lengua artificial auxiliar. Además participa y colabora en la elaboración Interlingua, una lengua auxiliar internacional basada en vocablos comunes a la mayoría de las lenguas del oeste de Europa y en una gramática anglo-

²¹⁹ *Standand Alphabet for Reducing Unwritten Languages and Foreign Graphic Systems to a Uniform Orthography in European Letters*.
<https://archive.org/details/standardalphabet00lepsyoft>

²²⁰ En este estudio utilizamos los símbolos del AFI.

románica simplificada. Así mismo, basado en su propia experiencia como aprendiz, propone un método directo de enseñanza de segundas lenguas, siendo pionero en la renovación de las metodologías didácticas de enseñanza de segundas lenguas.

Durante el siglo XIX, y sobre todo con el filólogo, fonetista y gramático inglés Henry Sweet (1848-1912) como líder en el estudio de la fonética inglesa, los trabajos de investigación fonética se inspiran en gran medida en la tecnología de la física acústica y de la audición, lo que provocará el desarrollo de la fonética experimental que avanzará vertiginosamente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Sweet publica en 1877 su obra *Handbook of Phonetics* en la que distingue entre sonidos no distintivos (los que dependen del entorno fonético) y los que por sí mismos tienen la capacidad de diferenciar palabras. Sweet no utiliza entonces el término ‘fonema’, el que lo introduce es el lingüista polaco Jan Baudouin de Courtenay (1845-1929), que toma el término prestado del ruso en su *Teoría del Fonema* publicada en 1893, aunque el término no se utiliza en su plenitud hasta mediados del siglo XX, con la obra de la Escuela de Praga en los años 20.

11.2. La Lingüística Descriptiva. El Estructuralismo

El cambio de perspectiva que supone el paso de la lingüística histórica a la descriptiva viene de la mano de Saussure, quien inicialmente se dedicó al estudio de las lenguas indoeuropeas. En 1916 publica su obra *Curso de lingüística general* con la que introduce el *estructuralismo* como reacción contra las investigaciones de la gramática histórica de los años anteriores, provocando así el inicio de la lingüística moderna.

El lenguaje se considera entonces un sistema cuyos elementos están relacionados entre sí formando una estructura y la lingüística tiene como objeto de estudio la lengua y el habla en sí misma. La distinción entre lengua (sistema) y habla (uso) y la definición de signo lingüístico (significado y significante) fueron determinantes para el desarrollo posterior de la nueva ciencia de la semiología.

En primer lugar, Saussure formaliza las dos dimensiones fundamentales del estudio lingüístico que hasta entonces no habían sido aceptadas: establece la diferencia entre sincronía (simultaneidad de los signos lingüísticos dentro de un espacio temporal) y diacronía (cambios lingüísticos a lo largo del tiempo), sustituyendo los métodos inductivos por los deductivos. En segundo lugar, distingue la competencia lingüística del hablante como miembro de la comunidad lingüística (*langue*) de los fenómenos lingüísticos reales (*parole*). En tercer lugar, demuestra que toda *langue* debe ser descrita sincrónicamente como un sistema de elementos interrelacionados y que es necesario definir la relación que se establece entre estos elementos: *la lengua es forma, no sustancia*.

11.2.1. El Funcionalismo y las Escuelas

Posteriormente, el movimiento estructuralista saussureano continuará su desarrollo, tanto por América como por Europa, dando lugar a escuelas como las de Praga, la de Ginebra o la de Copenhague.

En 1920, Roman O. Jakobson (1841-1182), lingüista ruso creador de la primera definición moderna de ‘fonema’²²¹, se traslada a Praga y funda en

²²¹ Impresión mental de un sonido, unidad mínima distintiva.

1926 el *Círculo Lingüístico de Praga* junto con un grupo de lingüistas checos y rusos, entre otros, Nikolái S. Trubetzkoy (1890-1938), padre de la fonología estructural; Bohumil Trnka (1895-1984); Joseph Vachek (1909-1996); y Vilém Mathesius (1882-1945), pionero de la tendencia funcionalista.

El mayor legado de la Escuela de Praga es el estudio de los sonidos y su interrelación, elaborando un inventario que permite analizarlos de manera contrastiva y hacer estudios comparativos²²². Jakobson, siguiendo su carácter reduccionista, reduce todas las oposiciones fonológicas posibles a doce: vocálico/no vocálico, consonántico/no consonántico, compacto/difuso, sonoro/no sonoro, nasal/oral, etc.²²³

Además, plantea un nuevo modelo donde introduce una serie de elementos novedosos relacionados con las funciones del lenguaje que conforman el acto de la comunicación y a los que atribuye funciones lingüísticas propias:

1. Función *emotiva*: centrada en el *emisor* > manifiesta emociones, estados de ánimos, sentimientos, etc.
2. Función *conativa*: centrada en el *receptor* > la intención del hablante es que el oyente actúe según lo solicitado a través de ruegos, preguntas, órdenes, etc.
3. Función *referencial*: centrada en el *contexto* > entendido como referente y no como situación.

²²² Por ejemplo, en nuestro estudio, podemos explicar que la dificultad que tienen los chinos para diferenciar la /r/ de la /l/ se debe a que estos sonidos no se contrastan en su idioma.

²²³ Una vez emigrado a Estados Unidos, funda en 1941 el *Círculo Lingüístico de Nueva York*, donde en 1960 presenta sus teorías con la publicación de *Ensayos de lingüística general* que se desarrollan dentro del *Formalismo ruso*, claramente dominado por los aspectos sociales, y donde otorga protagonismo a las formas.

4. Función *metalingüística*: cuando el *código* sirve para referirse al código mismo.
5. Función *fática*: centrada en el *canal* se refiere a todos los recursos necesarios para mantener la interacción de la comunicación.
6. Función *poética*: centrada en el *mensaje* aparece cuando la construcción lingüística elegida produce en el destinatario un estímulo, ya sea de emoción, entusiasmo, disgusto, etc.

Para los componentes de esta Escuela, en el análisis lingüístico lo principal es centrarse en la función (*funcionalismo*). Aplican por primera vez la teoría de Saussure a la elaboración del concepto de fonema en el análisis de los elementos lingüísticos. Estudian las lenguas como sistemas de elementos interrelacionados y tratan el fonema como una unidad fonológica compleja que tiene unos rasgos distintivos que lo caracterizan y lo diferencian en oposición a otros fonemas, clasificándolos dentro del sistema fonológico. Por el contrario, difieren de Saussure en la dicotomía lengua/habla ya que para ellos ambos planos están totalmente interrelacionados dada la gran variedad de situaciones comunicativas en que el hablante se manifiesta. Igualmente, piensan que el concepto saussureano de sincronía y diacronía es inadmisibles pues la lengua se entiende como un sistema funcional cuyos cambios no pueden considerarse de manera aislada por lo que se hace necesario analizar sus causas.

Más adelante, en 1939, Trubetzkoy presenta su obra *Principios de la fonología* donde plasma los fundamentos del *funcionalismo* y establece una amplia tipología²²⁴ de los sistemas fonológicos de las lenguas del mundo.

²²⁴ Clasifica las oposiciones fonológicas dentro de los siguientes tipos: aisladas y proporcionales (si el rasgo distintivo aparece en una o más oposiciones); bilaterales y multilaterales (si la base común de la comparación se da en una o más oposiciones) y

Gracias a esta obra la fonética alcanzará su punto álgido dentro de la lingüística. Para él, la Fonética es el estudio de los sonidos del habla (*parole*) y se encarga de “estudiar los sonidos desde un punto de vista fisiológico, fijándose en su aspecto material y prescindiendo de su función lingüística o de su valor significativo” (Arellano, 1977:48-49); y la Fonología, es el estudio de los sonidos o elementos fónicos de la lengua (*langue*), a los que llama *fonemas*, y es la encargada de investigar los sonidos estudiándolos en su aspecto de signos lingüísticos, o sea, en los rasgos de valor significativo.

De acuerdo con lo que este autor (ibíd.:49) expone, las diferencias entre las dos se observan desde diferentes puntos de vista:

[...] solo la Fonología sería una verdadera ciencia lingüística, y emplearía métodos lingüísticos, psicológicos y sociológicos; la Fonética, en cambio, como estudio del hablar concreto, sería una ciencia natural y emplearía los métodos de las ciencias físico-naturales. La Fonética se reduciría pues, a un estudio fisiológico y acústico y excluiría toda relación entre lo fónico y lo significativo, siendo solo “la ciencia del aspecto material de los sonidos”. Finalmente, la Fonética sería un estudio puramente fenomenológico de los sonidos, mientras que la Fonología estudiaría su funcionalidad.

Aun después de estas diferencias, resalta que para Trubetzkoy sí hay conexión entre las dos disciplinas y que además estas distinciones coinciden con las establecidas por los fonólogos españoles, como bien admite Alarcos en su manual de *Fonología española*. Nos permitimos destacar en estas

privativas graduales y equipolentes (si la distinción se basa en presencia vs ausencia de un rasgo; presencia de dos rasgos; presencia de diversos grados de la distinción).

líneas la contribución de D. Emilio Alarcos ya que fue el artífice de la introducción y difusión en España de las teorías lingüísticas de diversas escuelas del estructuralismo europeo a través de sus obras: *Fonología española* (1950) dio a conocer el Círculo Lingüístico de Praga; *Gramática estructural* (1951) mostró la Glosemática de Copenhague; y *Estudios de gramática funcional del español* (1970), difundió el funcionalismo.

11.2.2. La Glosemática o la Escuela de Copenhague

El lingüista danés Louis T. Hjelmslev (1899-1965) junto a otros como Hans J. Uldall (1903-1983) y Viggo Brøndal (1887-1942) fundan en 1931 la *Escuela de Copenhague*, conocida también como *Círculo lingüístico de Copenhague*. La teoría desarrollada por estos se conoce como *glosemática*. Esta teoría profundiza en algunas de las hipótesis saussureanas, fundamentándose en la idea de describir las características formales de la lengua con un gran rigor lógico y proponiendo que solo se tenga en cuenta las reglas propias del funcionamiento interno de la lengua. Para Hjelmslev, la lengua es un sistema de signos (contenido y expresión) y, siguiendo el concepto saussureano de que la lengua es forma y no sustancia, se preocupa únicamente de la forma y propone el uso de nuevos términos: la forma del contenido (que se divide en elementos constitutivos más pequeños) y la forma de la expresión (que corresponde al significante saussureano). Por ello considera que la glosemática es la primera teoría lingüística coherente de acuerdo a las tesis saussureanas.

En su obra más significativa, *Prolegomena to a Theory of Language* (1953), critica la lingüística descriptiva usada hasta el momento por no ser sistemática y propone una lingüística más general, tomarlo como un todo,

completo en sí mismo. Al igual que dedujo Boas, Hjelmslev piensa que la investigación lingüística es el medio para adquirir conocimiento sobre cuestiones prehistóricas, sociales, filosóficas, psicológicas o físicas. Su proyecto se basa en crear un “método exacto de descripción lingüística” exhaustivo, e introduce los nuevos términos *metalenguaje* (lenguaje que se usa para hablar o escribir del lenguaje, por tanto el del lingüista) y metalingüística (el estudio científico del lenguaje) (Malmberg 2003:154-165).

11.2.3. La Escuela de Ginebra

Los máximos representantes de esta Escuela son dos discípulos de Saussure, Charles Bally (1865-1947) y Albert Sechehay (1870-1946). Saussure nunca publicó sus obras lingüísticas más influyentes, lo que conocemos de su obra es gracias a la difusión que hicieron algunos de sus alumnos. Fueron Bally y Sechehay quienes, tres años después de la muerte del maestro (1916), publicaron los apuntes que tomaron durante los cursos que estudiaron con él (entre 1906 y 1912). En su obra *Curso de lingüística general* recogen las ideas fundamentales de la dicotomía saussureana²²⁵ y la relación triádica *signo lingüístico / significante / significado*, pero según algunos expertos existen ciertas incongruencias y contradicciones conceptuales en cuanto a la argumentación de las ideas genuinas de Saussure. Sea como fuere, esta publicación es el origen de la mayoría de los principios básicos de la Lingüística moderna del siglo XIX así como de parte de las hipótesis estructurales posteriores.

²²⁵ Recordemos: lengua/habla; sincronía/diacronía; significado/significante; relaciones sintagmáticas / relaciones asociativas.

Los integrantes de esta Escuela continuaron su dedicación al mantenimiento de las ideas de Saussure y al desarrollo de sus teorías, considerando en concreto la investigación lingüística de la palabra en detrimento de la oración.

12.2.4. El Estructuralismo americano o el Descriptivismo

La lingüística, sobre todo la descriptiva, es especialmente bien acogida en Norteamérica durante la época de los años 20. En 1924 se constituye la *Linguistic Society of America* y, aunque algunos lingüistas son europeos, destacan tres estadounidenses familiarizados con la obra de su compatriota (y predecesor de Saussure en el estudio del carácter arbitrario del signo lingüístico) William D. Whitney (1827-1894)²²⁶; Franz Boas (1858-1942), el “padre de la antropología norteamericana”, su alumno Edward Sapir, figura de referencia de la lingüística estructural y precursor del *relativismo lingüístico*²²⁷, y Leonard Bloomfield (1887-1949), filólogo, lingüista y uno de los fundadores de la *Sociedad Lingüística de América* (1924).

²²⁶ Whitney fue compañero de Bopp y Lepsius en su periodo de formación en Alemania.

²²⁷ Según la definición del Diccionario de términos clave de ELE, el *relativismo cultural* es “una corriente de pensamiento que postula la idea de que cada cultura debe entenderse dentro de sus propios términos y subraya la imposibilidad de establecer un punto de vista único y universal en la interpretación de las culturas. En la posición contraria, se sitúa el universalismo cultural —de cariz positivista— que afirma la existencia de valores, juicios morales y comportamientos con valor absoluto y, además, aplicables a toda la humanidad. El relativismo cultural influyó significativamente en las teorías lingüísticas, dando lugar al relativismo lingüístico. La visión romántica de la lengua como indisociable de la cultura promovida por los estudiosos alemanes (Johann Gottfried) Herder y (Karl Wilhelm) von Humboldt en el siglo XVIII dio gran importancia a la consideración de la diversidad lingüística y cultural. Herder y von Humboldt afirmaban que las personas hablan de forma diferente porque piensan de forma diferente y esto es así porque las lenguas ofrecen diversas maneras de representar el mundo. Este pensamiento fue defendido en Estados Unidos por el lingüista Franz Boas, a quien habían impresionado las muy diferentes formas que tenían las lenguas de clasificar el mundo y la experiencia humana [...]”.

Todos plantean posturas diversas y, aunque convergen en la concepción de la ciencia de manera empírica, siendo partidarios del modelo de análisis distribucional, reflejan las influencias de los lingüistas americanos de la época, como el positivismo de los psicólogos conductistas, o el hecho de relacionar su base teórica en términos relacionados con fenómenos observables en el tiempo y el espacio u objetivamente describibles. Lo que sí los distingue es que conciben la ciencia de manera empírica y su modelo preferido en fonología y en gramática es el de la distribución. Igualmente, introducen la distinción entre fonema y sonido del habla que interpretan usando los términos *fono* y *alófono*. Los antropólogos y los lingüistas colaboran ahora estrechamente, como en el caso de Boas y Sapir, preocupándose por las lenguas de los indios americanos, de poco interés hasta entonces.

Boas comenzó utilizando el método comparativo para interpretar porqué tribus con diferentes lenguas comparten rasgos culturales y pensó que la evolución cultural de estas atañían a causas más diversas en los que se incluían problemas históricos, ambientales, psicológicos, etc. El escaso conocimiento de las lenguas indígenas impulsó a antropólogos, historiadores y etnólogos a buscar ayuda en los lingüísticos o incluso convertirse en uno de ellos. La tendencia de la época era basarse en la descripción gramatical según las categorías usadas en la descripción de las lenguas indoeuropeas. Pero Boas buscaba descubrir categorías propias para cada lengua indígena que estaba estudiando. Llegado a este punto, necesitaba reorganizar el enfoque-lingüístico cultural. Por ello, consideró que el método comparativo tenía sus limitaciones y sugirió aplicar el método del particularismo histórico

pero enfocando también el fenómeno lingüístico. Este nuevo método consistía en primer lugar, en estudiar la forma de vida del grupo; en segundo lugar, en realizar un análisis histórico-dialectal que facilitara el conocimiento de las semejanzas y diferencias con las lenguas de comunidades vecinas; y en tercer lugar, en hacer un estudio de la distribución de las manifestaciones fonéticas, gramaticales y lexicográficas.

Estos estudios antropológicos, combinados con herramientas lingüísticas, contribuyeron a la descripción de las lenguas nativas americanas y además demostraron que el estudio de la lengua es tan importante como el estudio de la cultura, en cuanto a investigaciones antropológicas se refiere. A partir de entonces se acuñó el término *antropología lingüística*²²⁸.

Moreno Cabrera (2004:37-38) destaca que dentro de la primera mitad del siglo XX sobresale la propuesta de Sapir que unió la gramática tradicional con la descriptiva, lo empírico con lo racional. En su libro *Language* (1921) presenta una tipología lingüística mucho más elaborada y precisa basada en nuevos parámetros que tienen en cuenta conceptos gramaticales existentes como los elementos léxicos (polo léxico), el orden de palabra (polo relacional) y los que se encuentran en medio de estos dos (p.e., las preposiciones). Sapir distingue, además, tres técnicas fundamentales en cuanto a la estructura morfológica de las lenguas: la aislante (la palabra se identifica por la raíz); la afijal (hay diferencias entre la raíz la palabra derivativa a partir de afijos); y la simbólica (la palabra deriva de la raíz pero a partir de modificaciones de su estructura fónica). Con esta propuesta logró definir un parámetro semántico, otro morfológico y un tercero que refleja la relación entre ambos parámetros, la síntesis.

²²⁸ Empleado por primera vez por el etnólogo norteamericano Otis T. Mason a finales del siglo XIX.

Comenta Arellano (1977:124) que, por su parte, Bloomfield, que al igual que Sapir se dedicó al estudio de las lenguas indígenas de Norteamérica, desarrolló su propia versión de la lingüística estructural iniciada por Saussure. En 1941 apareció su primera contribución a la lingüística americana con la publicación de *An introduction to the study of Language*, aún bajo las influencias de Wilhelm. Ya en 1933, publica *El lenguaje*, obra de gran relevancia donde refleja el estado de la Lingüística de vanguardia de la época. Esta publicación se convirtió en el texto más importante de la escuela descriptivista americana. Su obra se caracteriza por el énfasis en las bases científicas de la Lingüística, independiente de todas las otras ciencias, y en los procedimientos formales para el análisis de los datos lingüísticos. Mientras que para Saussure la lengua es enteramente *mental* (imágenes acústica + significados), para Bloomfield es enteramente *material*. Según su teoría, el acto de habla deber ser un hecho concreto y delimitado que pueda llegar a descomponerse en unidades gramaticales mínimas, aunque para este proceso tuvo que admitir que era imprescindible basarse en el significado.

Esta propuesta influirá de forma determinante en la lingüística americana de la década de los 30 y 40, facilitando así la introducción del estructuralismo lingüístico y traspasando las fronteras a casi el resto del mundo. Fue tal la relevancia de sus posiciones teóricas que incluso se habla de periodos “bloomfieldianos” o “post-bloomfieldianos”, aunque, a pesar de ello, su declive llegaría a finales de los años 50 cuando Chomsky presenta su teoría de la *Gramática Generativa*.

Durante esta década, cabe destacar también las investigaciones del antropólogo francés-belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009), fundador de la antropología estructural cuyas ideas están basadas en el pensamiento

saussureano. Fundó la *Asociación Internacional de Lingüística* junto a Jakobson, André Martinet (1908-1999), representante francés del funcionalismo, y el estadounidense Morris Swadesh (1909-1967), conocido por su método de la *glotocronología*, una técnica para definir la genealogía de las lenguas mediante la cual se puede calcular las divergencias entre dos lenguas emparentadas.

A final de los años 50, Lévi-Strauss publicó su colección de ensayos sobre el estructuralismo, *Antropología estructural*, basándose en las nociones de Saussure que adquirió a partir del contacto con los estudios de Jakobson cuando se conocieron en New York, en especial de los conceptos de la combinatoria, de sincronía/diacronía y de las oposiciones binarias, que le sirvieron para fundamentar sus teorías estructuralistas.

Según afirma Leach (1989:52), a Lévi-Strauss no le interesaba la conciencia colectiva de ningún sistema en particular porque su investigación iba dirigida hacia la búsqueda de la “inconciencia” colectiva de la mente humana. Por ello, reafirma constantemente que las estructuras del pensamiento primitivo están presentes en la mente moderna de los que pertenecen a “sociedades sin historia”.

Sobre la misma época, el filólogo rumano Eugenio Coseriu (1921-2002) publicaba una de sus obras más importantes, *Sincronía, diacronía e historia*. Siguiendo a Saussure, proponía que el análisis sincrónico debe estudiar la lengua en un momento concreto de la historia, mientras que el análisis diacrónico lo hace en su evolución a lo largo del tiempo. En 1962, aparece su *Teoría del lenguaje y lingüística general*, conjunto de artículos entre los que destaca ‘*Sistema, norma y habla*’ por los matices que introduce en la dicotomía saussureana de lengua-habla. Coseriu define el lenguaje como una actividad humana universal que se realiza de forma individual. Según la

funcionalidad o el contenido lingüístico, establece tres niveles del lenguaje, considerándolos, en cierta manera, autónomos *per se: universal, histórico e individual*, que a su vez hacen referencia al lenguaje como *saber, actividad y producto*.

11.1.2. La Escuela de Londres

También durante las décadas de los años 40 y 50, John Rupert Firth (1890-1960) y un grupo de lingüistas ingleses desafían el estructuralismo de Bloomfield. Aunque se interesan mucho más por la fonología, también prestan atención a la gramática y a la semántica. Son partidarios de la idea de que “el significado es función en el contexto”, y destacan el paralelismo entre los contextos internos de la gramática y la fonología y los contextos externos de la situación. Gracias a la ayuda de instrumentos más evolucionados²²⁹, logran distinguir y registrar con mayor precisión los fenómenos fonéticos presentes en el habla. Además, al igual que los lingüistas generativistas, oponiéndose a Bloomfield, presenta la fonología como el enlace entre gramática y fonética. Firth muere sin haber presentado informe alguno sobre su teoría del lenguaje y del análisis lingüístico. Es su discípulo M.A.K. Halliday (1925-)²³⁰ quien toma el relevo y en 1961 hace una descripción coherente e ilustrada de su teoría de la lingüística como ciencia articulada y organizada donde se integra el componente sociocultural como clave de su comprensión. Para él existe una interdependencia entre la sociedad y el sistema mientras que para los funcionalistas norteamericanos la interdependencia se desarrolla entre el sistema y las estructuras

²²⁹ Usados en la fonética experimental.

²³⁰ Michael Alexander Kirkwood Halliday.

cognitivas. Esta propuesta implicó el cuestionamiento de las teorías de Saussure y William Labov (1927-), fundador de la *sociolingüística cuantitativa*²³¹, ya que estos no admitían un estudio binario lengua/habla sino que presentaban una dicotomía sistémica (lengua) o funcional (habla) así como la teoría chomskiana de la no separación del sistema de la lengua de su realización.

11.2.5. Noam A. Chomsky: Formalismo vs Generativismo

Influido en gran medida por las ideas de Descartes, este filósofo, lingüista y físico estadounidense, desarrolló una teoría que llegó a ser muy polémica. Chomsky rechaza la posición bloomfieldiana y destaca la creatividad del lenguaje, como característica exclusiva de la especie humana pero niega el aspecto social del lenguaje. También discrepa de la idea de *langue* saussureana y piensa que la lengua es producto de la mente del hablante, quien tiene la capacidad innata de aprender, por ello, para él existe un

²³¹ Según la definición del *Diccionario de términos clave de ELE*, la *sociolingüística cuantitativa* “estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Su objetivo de análisis es la influencia que tienen en una lengua los factores derivados de las diversas situaciones de uso, tales como la edad, el sexo, el origen étnico, la clase social o el tipo de educación recibida por los interlocutores, la relación que hay entre ellos o el tiempo y lugar en que se produce la comunicación lingüística.

[...] En el nacimiento de la sociolingüística confluyeron los intereses de distintas disciplinas como la lingüística, la antropología o la sociología. W. Labov cuestionó la dicotomía chomskyana competencia/actuación por entender que era imposible separar el sistema de la lengua de su realización. Del mismo modo, si Noam Chomsky afirma que el objetivo de la lingüística es la competencia de un hablante oyente ideal que pertenece a una comunidad homogénea y que no se encuentra afectado por factores ajenos, W. Labov insiste en la importancia de la variación lingüística y afirma que la justificación de esa variación es la interrelación entre los factores lingüísticos y los sociales. Acota así el concepto de competencia sociolingüística, que describió como el resultado de la suma del nivel interno de la lengua (competencia), el externo (actuación) y los factores sociales [...]”.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolingustica.htm

fuerte vínculo entre mente y lenguaje como medio para manifestar nuestras intenciones comunicativas. Su teoría constituye un modelo deductivo que excluye la observación directa de una lengua concreta y teoriza sobre la *Gramática Universal* (UG), exponiendo que el ser humano tiene la capacidad de aprender de forma natural una serie de reglas que rigen a todas las lenguas por igual. Chomsky plantea la existencia de un “Mecanismo de Adquisición de Lenguas” (LAD - *Language Acquisition Device*) innato en el ser humano que está pre-programado en los niños. Este sistema funciona mientras se limita el número y tipo de hipótesis que el aprendiente alberga con respecto a la gramática o sistema de reglas de la lengua.

En 1957, publica su obra *Syntactic structures*, y su teoría generativo-transformacional, que producirá un cambio de perspectiva en la lingüística y en el rango científico de la misma. Alan H. Sommerstein (1980:187) comenta que no será hasta 1968, fecha en que Chomsky y Morris Halle (1923-) publican *The Sound Pattern of English* (SPE), cuando entre en escena el factor teórico y la *fonología generativa* alcance su plenitud. Chomsky afirma que los seres humanos nacemos con un patrón lingüístico innato que podemos amoldar a cualquier lengua²³². Así mismo, apartándose del *estructuralismo*, incorpora a la lingüística el concepto de ‘transformación’ y construye una síntesis de elementos teóricos y metodológicos matemáticos y filosóficos concernientes al lenguaje, proclamando así su interpretación racionalista de la ciencia del lenguaje. Mientras que los lingüistas tradicionales comparaban las lenguas en su pronunciación, gramática y léxico, Chomsky pretende otorgarle a la lingüística un carácter más científico y, siguiendo a Saussure, se plantea como objetivo la descripción y la explicación de la lengua como un sistema autónomo aislado, enfrentándose

²³² En referencia a la Gramática Universal.

a las ideas del *funcionalismo* y rechazando por completo la escuela conductista y el empirismo de Bloomfield. Para buscar soluciones, Chomsky se centra en las similitudes de las lenguas y en por qué se producen diferencias entre ellas. Es decir, pretende explicar la naturaleza del lenguaje y no quedarse en la mera descripción de las estructuras lingüísticas.

Son conocidos sus diagramas arbóreos, los términos de *estructura profunda* y *estructura superficial*, y el concepto de la gramática como aparato generador mediante la cual se relacionan las dos.

Como vemos, la lingüística está en constante evolución, pero tanto el generativismo como el funcionalismo, que persiguen explicar la naturaleza del lenguaje y no sólo la descripción de las estructuras lingüísticas, configuran el panorama de la lingüística actual: de ellas y de sus mezclas arrancan prácticamente todas las corrientes de la lingüística contemporánea.

12. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA FONÉTICA EXPERIMENTAL

Si tenemos en cuenta que los seres humanos tendemos, de manera consciente o no, y como elemento de comunicación, a comparar nuestra propia lengua con la de los demás, pensamos que el método de análisis comparativo es el más adecuado para conocer y comprender las principales similitudes y diferencias lingüísticas de algunos aspectos concretos del chino y el español. Por ello, la metodología que pretendemos seguir en este trabajo encaja perfectamente con los objetivos perseguidos por la Lingüística Contrastiva (LC) que Jakobson defiende en La Escuela de Praga y que Robert Lado (1915-1995) consolida después en su obra *Linguistics Across Cultures: Applied linguistics for language teachers* (1957).

Dentro del proceso que supone el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, la Lingüística Contrastiva juega un papel muy importante ya que sus planteamientos a menudo se han visto motivados por el interés en dar respuesta, a través de sus tres modelos de análisis: *Análisis Contrastivo*, *Análisis de Errores e Interlengua*, a las cuestiones que plantea el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Lado (1973:3) afirma que la comparación de la lengua materna del alumno con la lengua meta²³³ determinará las diferencias y similitudes entre ambas, con lo que se podrá predecir las zonas de dificultad en todos los niveles del sistema de la lengua, en nuestro caso, en el aspecto fónico (y por ende entre los sonidos, la pronunciación, la entonación, etc.), y además, pronosticar los errores producidos. Es por ello que consideramos imprescindible adoptar un enfoque contrastivo para conseguir describir los fundamentos de la L2 a los hablantes de la L1 y así solventar la considerable distancia lingüística que los separa.

Es importante tener en cuenta la apreciación de este autor (ibíd.:13) cuando afirma que el sistema fónico (también el morfológico, léxico y sintáctico) de una lengua está tan fuertemente sistematizado en el hablante que hace que transfiera de manera automática a la L2 patrones de la L1, causando por tanto interferencias en la percepción; es decir, el aprendiente de una L2 al escuchar no oye los fonemas de la lengua extranjera sino los suyos propios²³⁴, observación que se asevera tras nuestro experimento.

²³³ Aunque hay ciertos matices (contexto) que provocan distinción entre los términos *lengua meta* (LM), *lengua extranjera* (LE), y *segunda lengua* (L2), en este trabajo nos referimos a los tres indistintamente.

²³⁴ A este fenómeno se le llama *sordera fonológica* (Lahoz-Bengoechea 2015:50).

Igualmente, nos apoyamos en lo que este autor comenta sobre la importancia que tiene investigar la psicología del aprendizaje de idiomas para afrontar los problemas que se detectan y en la necesidad de experimentar con un corpus adecuado a lo que el alumno tiene que aprender para dominar el idioma. Además, plantea que las diferencias culturales pueden determinar en gran medida el éxito del aprendizaje, por lo que para entender mejor algunas dificultades lingüísticas es interesante conocer algunas de ellas (ibíd.:7).

En resumen, y reflexionando sobre lo que Lado afirma, existe la necesidad de una Lingüística Contrastiva no solo de lenguas sino también de culturas por lo que, en el caso de un estudio contrastivo entre dos lenguas de manera exhaustiva y completa, lo ideal sería completar la comparación de dos sistemas fonológicos, dos estructuras gramaticales, dos sistemas de vocabulario, dos sistemas de escritura y dos culturas.

Así mismo, estamos de acuerdo cuando apunta que, debido a que en el mercado no hay una completa adecuación de materiales didácticos que abarquen todas las dificultades y necesidades del aprendiente (en nuestro caso, sinohablante), cada vez es más necesario que el profesor prepare sus propios materiales teniendo en cuenta cuestiones pedagógicas para así poder satisfacer las necesidades de los alumnos.

Por tanto, los objetivos fundamentales de la LC serán aportar la mejor metodología de enseñanza y una didáctica adecuada a un grupo determinado de alumnos.

12.1. El Análisis Contrastivo²³⁵

²³⁵ Y su aplicación en la enseñanza del español a sinohablantes.

Aunque la comparación de lenguas ya había sido empleada en la descripción de lenguas extranjeras desde el siglo XIX en Europa, el Análisis Contrastivo (AC) como modelo explícito de investigación surgió en Estados Unidos a mitad de la década de los años 40.

Como hemos visto en § 7.1., los principales precursores de la LC fueron Sir William Jones y Frank Bopp. Gracias a estos, lingüistas como Jakob Grimm, August Schleicher, Karl Brugman o Kerzy Kurylowicz, gestaron trabajos que más tarde impulsarían a su vez a especialistas de la talla de Charles C. Fries (1887-1967) [*Teaching and Learning English as a Foreign Language*, 1945] quienes dieron un empuje considerable a los estudios de adquisición de segundas lenguas basados en el modelo del AC durante las décadas de los años cincuenta y sesenta. Posteriormente, fue su discípulo Robert Lado quien estableció definitivamente la hipótesis contrastiva a partir de su comparación del inglés y el español en su ya mencionada obra, *Linguistic Across Cultures* (1957).

El origen de este modelo se sitúa después de la Segunda Guerra Mundial cuando se produjo una gran demanda en la enseñanza de idiomas que provocó la creación de nuevos métodos y materiales didácticos, requeridos para mejorar la enseñanza de idiomas y ahondar en la investigación sobre el bilingüismo que emergió a partir de la llegada masiva de inmigrantes.

Este modelo, de bases estructuralistas, propone la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), para con ello llegar a mostrar las áreas de mayor dificultad con las que se va a encontrar el alumno y así predecir los posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje (Santos Gargallo 1993:35).

En base a lo que describe Fernández López (1995:205-206), desde el punto de vista lingüístico, el AC se apoya en

las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las producciones de cada lengua, y sigue los siguientes pasos:

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión.
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas.
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas.
- d) Predicción de los posibles errores.

Y añade que, desde un punto de vista psicolingüístico se fundamenta en

[...] el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según esos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Del mismo modo, el aprendizaje de una L2 consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua; dado que el aprendiz de una L2, ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje, si esos hábitos son similares; así, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1.

No obstante, fue Ronald Wardhaugh (1983:123) quien sugirió que hay dos versiones diferentes del AC: una fuerte (poco realista e impracticable) y otra débil (con ciertas posibilidades de utilidad).

La versión fuerte (*a priori* o *predictiva*) dispone que:

1. Los niveles gramaticales, fonéticos y léxicos de las lenguas analizadas son comparables.
2. Es posible predecir las dificultades con las que se van a enfrentar los estudiantes de la L2.
3. Es necesario enseñar explícitamente esas dificultades mediante la elaboración de un material pedagógico como base de apoyo para el aprendiente.

Por otro lado, esta metodología considera que el error puede inducir a adquirir hábitos incorrectos por lo que para prevenir su formación promulga la repetición mecanizada de los puntos conflictivos. Además, las diferencias habidas entre los hábitos adquiridos en la L1 que van acondicionar a la L2, pueden producir el fenómeno negativo de *interferencia* de la lengua materna, en todos los niveles.

Aunque el método del AC se puso ampliamente en práctica en la década de los 60, entonces la LC carecía de bases sólidas en psicología del aprendizaje. Además, en sus comienzos, el método estaba basado en la visión conductista de la adquisición de lenguas, tendencia que pasó de moda, por lo que, finalmente, el modelo encontró serios detractores entre las nuevas corrientes lingüísticas y psicolingüísticas.

Estos lingüistas, entre los que se encontraba Jack C. Richards (1974)²³⁶, llevaron a acabo ciertas investigaciones al respecto que confirmaban que la interferencia de la L1 no tenía por qué estar en relación directa con los errores de los aprendices, así resolvieron que era difícil determinar la causa del error. Esto significaría que este método no era capaz de predecir todos

²³⁶ *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (1974).

los errores, sí los que ya estaban predichos pero no otros nuevos, y que además había que tener en cuenta otros factores como los “errores intralingüísticos”, la edad, la diferencia entre la adquisición natural y la guiada, la diferencia entre la adquisición de una segunda o tercera lengua, etc. (Gast 2013:153).

Estos serían algunos de los motivos por lo que el método del AC comenzaría su declive en los años 70 en favor de la versión débil (*a posteriori* o *explicativa*) promulgada por Wardhaugh. Esta segunda versión no exige la predicción de las dificultades en el aprendizaje de la L2 sino que solo se necesita por parte del docente (lingüista) un conocimiento lingüístico que pueda diagnosticar y detallar las dificultades que se observen en el proceso de aprendizaje y un análisis de los errores cometidos.

Sin embargo, y aunque no se puede globalizar esa teoría lingüística en el conjunto de las lenguas, en el caso de las lenguas analíticas como el chino, que es el que nos ocupa en esta investigación, observamos que, a pesar de su distancia lingüística, en ciertos casos ocurre la transferencia y que, generalmente, se puede predecir o anticipar en cierta medida. Primeramente, debemos señalar que los sinohablantes no distinguen claramente las categorías gramaticales que tan diferenciadas aparecen en español como lengua sintética que es, y además que, al carecer de conjugación, necesita del contexto, del orden sintáctico o de las diferentes partículas anexas para identificar a qué se está refiriendo el hablante. Estas diferencias básicas en sus estructuras provocarán numerosos casos de interferencia lingüística, más aún cuando no tengan ninguna lengua occidental como lengua de referencia.

→ Veamos a continuación algunas anotaciones y ejemplos seleccionados por Cortés Moreno (2002b:80-96) que nos sirven para detallar los distintos modelos de interferencia lingüística [tratados como “dificultades lingüísticas” por ibíd. (2013) y Blanco Pena (2014), y que veremos más detenidamente más adelante] detectados en casos reales en clase de ELE para sinohablantes. Quizás una de las interferencias más visible sea la fónica, pero también se da en cierta manera en los planos gramatical y léxico:

1. Nivel morfo-sintáctico:

Los principales errores se detectan en referencia a las categorías gramaticales:

Comencemos por aclarar que en chino las categorías gramaticales – sustantivo, adjetivo, verbo, etc.- son mucho más versátiles que en español. Un ejemplo: /tàu/ es lo que se llama un *coverbo*, lo que significa que puede funcionar como verbo (*llegar*) y también como preposición (*hasta*). Ser conscientes de esa versatilidad nos ayuda a comprender por qué los alumnos sinohablantes dicen o escriben, p. ej., * La familia es muy importancia, donde un sustantivo ocupa el lugar de un adjetivo.

2. Nivel fónico:

Una de las confusiones por parte de alumnos sinohablantes se da en la distinción entre /s/ y /θ/ ya que /θ/ no existe en chino, y entre las oclusivas sonoras /b, d, g/ y sordas /p, t, k/, errores que además no solo cometen a nivel fónico sino también ortográfico, p.e., escriben *gorasón por corazón, *sabato por zapato, etc.

3. Nivel léxico-semántico:

El sistema de escritura alfabético que tiene el español le permite representar todas las formas de la lengua mientras que en chino, al poseer un sistema logográfico, no se representan los sonidos sino las unidades de significado mínimas. El profesor Cortés Moreno nos ofrece la siguiente reflexión al respecto:

La transferencia de la L1 genera casos de exceso de información, por ejemplo, **Tengo dos hermanos mayores y dos hermanas menores*, cuando un nativo diría, sencillamente, *Tengo cuatro hermanos*, sin entrar en matices de sexo ni de edad. Dicho sea de paso, en chino un único término sirve para designar tanto a un hermano mayor como a un primo de mayor edad como incluso a un compañero de estudios que esté en un curso superior. Esa mayor amplitud semántica en chino origina imprecisiones en español, por ejemplo, **Este libro me lo ha prestado un hermano mayor*, en lugar de, por ejemplo, **Este libro me lo ha prestado un alumno / un amigo de 4º*.

Hay que añadir que, si el AC se basa en que la LM y la L2 están en contacto desde el principio del aprendizaje, se supone que los hábitos adquiridos en su lengua influirán en la L2 desde el principio del aprendizaje. Parece que no hay consenso, desde el punto de vista pedagógico, en cuando a cuál es el mejor procedimiento para adquirir una segunda lengua pero, aunque no hay que pensar en un método único, quizás el proceso de imitación-ejercitación permita al aprendiente interiorizar el nuevo sistema de la L2 y prevenir así su dificultad (predicción de la dificultad, predicción de

errores, predicción de la resistencia a ciertos errores-fosilización), por lo que no podemos descartarlo dentro de un método ecléctico.

En nuestro caso (basado en un corpus de errores producidos por los alumnos de la L2 y en ciertas hipótesis), lo que sí nos facilita este método es la tarea de enseñar el contraste de estructuras lingüísticas con las que concienciar a los aprendientes en las primeras etapas del aprendizaje acerca de las semejanzas y divergencias entre ambas lenguas y así darles más seguridad para que disminuyan las dificultades e interferencias. A nivel fónico puede además ser de bastante utilidad pues proporciona información esencial y básica, p.e. en cuanto a la pronunciación, para mejorar las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

12.2. El Análisis de Errores y la Interlengua

Cronológicamente, dentro de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, el modelo de Análisis de Errores (AE) aparece en el periodo comprendido entre el AC (Fries 1945) y el modelo de Interlengua (IL), surgido también en Estados Unidos a finales de los años 60 de mano de Stephen P. Corder (1918-1990) [*The significance of learners' errors*, 1967] y Larry Selinker (1937-) [*Language transfer*, 1969].

Este enfoque se basa en la sintaxis generativa de Chomsky que reconsidera la teoría del aprendizaje de lenguas y el tratamiento de los errores producidos por los aprendientes.

En su obra *Idiosyncratic dialects and error analysis* (1971), Corder introduce el concepto de *dialecto idiosincrático* como sistema lingüístico que tiene su propia gramática y que es sistemático e inestable.

Aunque Santos Gargallo (2004) aporta un número de etapas mayor, sobre estos términos, Corder distingue solo tres etapas diferentes en el proceso del AE:

1. Identificación de los errores e interpretación del contexto como reconocimiento de la idiosincrasia.
2. Comparación bilingüe que facilite la identificación de la gramática del dialecto idiosincrático.
3. Aportación de una hipótesis de carácter psicolingüístico que determine la naturaleza de ese dialecto.

Las diferentes etapas propuestas por Santos Gargallo (2004:400) quedarían como sigue:

1. Compilación del corpus de datos.
2. Identificación de los errores.
3. Descripción de los errores.
4. Clasificación de acuerdo con una taxonomía (en esta etapa entraría el criterio lingüístico según las categorías afectadas, donde encuadramos el nivel fónico que nos interesa en nuestra investigación)
5. Explicación de los errores.
6. Evaluación de los errores.
7. Discusión de los resultados.
8. Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El AE analiza los errores que se obtienen a partir del corpus de datos del que se extraen las muestras de errores cometidos por los informantes,

en este caso nuestros alumnos. La diferencia con el AC es que estos datos no se obtienen mediante la comparación de las dos lenguas (Lengua Materna y Lengua Meta) sino que se originan a partir de lo que Selinker denominó *Interlengua*, esa estructura que el aprendiente genera en base a sus propios mecanismos de aprendizaje personalizados y que es una competencia inestable y, por tanto, transitoria.

Siguiendo la definición de Selinker, *el Diccionario de términos clave de ELE*²³⁷ del Centro Virtual Cervantes, define la IL como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

Este término fue acuñado por Selinker, sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Pitt Corder (1918-1990), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores en su artículo *The significance of learner errors* (1967). Aun así, según Larsen-Freeman y Long (1994), fue mucho antes, en 1935, cuando John Reinecke (1904-1982) menciona el concepto de “interlengua” por vez primera en su tesis *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935*.

Corder demostró que los errores del aprendiente no eran fortuitos sino que seguían patrones comunes. Esta percepción le llevó a describir la lengua del aprendiente como “sistemática”, algo semejante a la idea de que cada individuo posee un “programa intrínseco”.

Además, establece una distinción entre esos errores, diferenciando tres conceptos diferentes (*ibíd.* 1967:167):

²³⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

1. *Lapsus*: fenómeno no sistemático y accidental que puede deberse a la intervención de distintas condiciones psicológicas (nervios, tensión, inseguridad, cansancio, mala memoria, etc.).
2. *Falta*: el aprendiente posee un conocimiento subyacente de la L2 por lo que el error es lo que Corder llama un *error de actuación* que además es transitorio y asistemático.
3. *Error*: de naturaleza sistemática e idiosincrática que afecta a la competencia del aprendiz y, al contrario que la falta, posibilita la reconstrucción de la *competencia transitoria* y la continuidad del aprendizaje.

Este planteamiento se hace en base a una visión positiva del error, se tienen en cuenta tanto realizaciones correctas como erróneas, lo que hace que se consideren los errores como parte del proceso de la adquisición y por tanto suponga la pérdida del miedo al error. Es por ello la base indispensable para que el alumno sea consciente de su propio proceso de aprendizaje pero además facilita al docente el análisis del progreso del alumno y la determinación de qué estrategias debe seguir para que este complete su proceso de adquisición de la a lengua.

Por su parte, lo que si determinó Selinker fue la distinción de la IL de la lengua nativa (NL – *Native Language*) y la lengua meta (TL- *Target Language*). Enfatizó la noción de un sistema independiente, separado tanto de la lengua nativa como de la meta, que el propio aprendiente genera en base a sus características y conocimientos.

Además, también acuñó el término de *fosilización* (*Interlanguage*, 1972) para referirse al fin de ese proceso de evolución en la adquisición de la L2:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the TL (Selinker 1972:215).

Por lo que expone Selinker, las razones de este fenómeno pueden estar en la complacencia o incapacidad para superar los obstáculos en la adquisición de la competencia nativa de la L2, independientemente de la edad o nivel del aprendiente.

Partimos entonces de la premisa de que los errores son un fenómeno inevitable en el aprendizaje de lenguas y que no solo implican la interferencia de la lengua materna sino que reflejan, asimismo, el conocimiento que el aprendiente ha adquirido y que variará dependiendo del dominio que este tenga en los diferentes niveles o etapas de su adquisición de la L2. Lo tomamos por tanto como concepto positivo a no ser que ocurra la fosilización de la que hablaba Selinker donde ya el error se convierte en un hecho negativo ya que este fenómeno denota un estancamiento y por ende la no asimilación de la lengua meta.

12.3. La Fonética Experimental

Si nos remitimos a su definición, la *Fonética Experimental* se entiende como la rama de la lingüística que se ocupa de la fonación vocálica y consonántica, tanto del punto de vista articulatorio (las modificaciones producidas en los órganos fonadores; el mecanismo de emisión de los sonidos; los rasgos que diferencian un sonido de otro) como del acústico (estudio de la señal lingüística mediante instrumentos electrónicos). Gracias

a estos estudios se pueden desarrollar metodologías experimentales que permiten definir la norma fonética por la cuales se pueden clasificar los fonemas de una lengua. Pero además, en los últimos años se ha incrementado el entorno de la fonética y la fonología, ya no solo incluye el estudio y la aplicación de los aspectos observables del lenguaje, sino que también abarca los aspectos físicos, psicológicos y sociales, en especial el estudio del funcionamiento de la mente humana en la adquisición y en la producción del lenguaje.

Por todo ello, como apoyo a la teoría remitida, nos será de gran de ayuda la Fonética Experimental que Firth, entre otros, justifica y que Joaquim Llisterri (1991:49) renueva y plantea siguiendo este esquema:

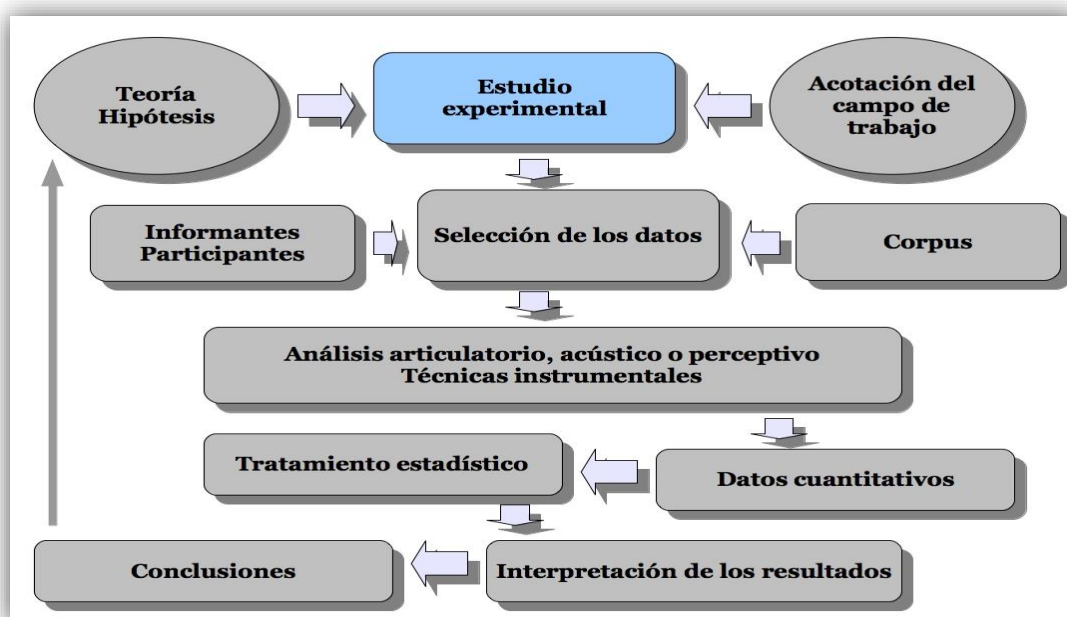


Fig. 55: Etapas en la aplicación del método experimental en fonética.

Tradicionalmente, el Método Experimental permite encontrar respuestas y explicaciones a las hipótesis de partida. A través de este método podemos

entender los fenómenos analizados ya que consigue no solo describirlos, sino explicarlos de manera que puedan llegar a ser comprensibles. Primero, la *hipótesis* de la que partimos se enmarca dentro de una *teoría*; después, se recopilan unos *datos* que aportan unos *informantes* en forma de *corpus*; a continuación, observamos los problemas planteados y diseñamos el experimento en sí; posteriormente, realizamos el *análisis* mediante técnicas instrumentales, y cuantificamos e interpretamos los *resultados* para, como último paso, llegar a las *conclusiones* finales²³⁸.

12.3.1. La aparición de la Fonética Experimental. Primeros pasos en España

Ya los fonetistas del siglo XIX desarrollaron sus estudios fisiológicos y acústicos apoyándose en técnicas instrumentales de análisis.

Quilis (1960:415-416) apostilla que ya en 1856 el médico y físico alemán Hermann von Helmholtz (1821-1894) experimentaba con su resonador; o que el fonetista francés Jean-Pierre Rousselot (1882-1933) utilizaba métodos de análisis quimográficos²³⁹; mientras que, un poco más tarde, el psicólogo italiano Agostino Gemelli (1878-1959) y la bióloga y física italiana Giuseppina Pastori (1891-1983) lo hacían con sus métodos de análisis electroacústicos,

²³⁸ Desarrollaremos este método en el capítulo IV.

²³⁹ El médico y fisiólogo alemán Carl Ludwing (1816-1895) inventó en 1840 un aparato que le permitía registrar de forma gráfica los cambios fisiológicos como la presión arterial y las contracciones musculares al que llamó *quimógrafo*. Al hablar en voz alta, este artilugio registra las vibraciones de las ondas sonoras que se transmiten hacia un cilindro que está envuelto en papel y este las registra, por ello también se había utilizado para estudiar los sonidos del habla. En la actualidad ha sido sustituido por otros instrumentos de más reciente invención y de mayor precisión aunque aún se utiliza para analizar ciertos fenómenos (p.e., experimentos fisiológicos y biológicos; ensayos farmacológicos; registro de actividades mecánicas de los tejidos animales; etc.).

marcando en sendos casos grandes avances y provocando un gran progreso en los estudios experimentales de fonética.

Sánchez Ron (2007:70) nos recuerda cómo Edison inventó en 1877 el fonógrafo, el primer instrumento para recoger y conservar el sonido. Entonces aún era un aparato rudimentario que había que girar manualmente para hacer girar una tuerca que permitía avanzar el cilindro y que este registrara los sonidos en papel de estaño²⁴⁰. Aunque más adelante saldrían al mercado otros instrumentos menos rudimentarios pero con los mismos fines, no será hasta la llegada del espectrógrafo, artilugio más complejo y preciso, cuando se inicie una era revolucionaria en este campo.

El primer espectrógrafo se ideó en 1941, primeramente con fines militares y después, para utilidad de los sordos ya que con este aparato podían leer una conversación telefónica que se proyectaba sobre una pantalla móvil. Con respecto a las aplicaciones espectrográficas del lenguaje dice también Quilis que el punto de partida en la nueva era del uso de instrumental específico para el análisis fonético fue la publicación de *Visible Speech* en 1947 por los miembros de *Bell Telephone Laboratories* Ralph K. Potter, George A. Kopp y Harriet C. Green, un libro producto de la investigación con aplicaciones espectrográficas e ilustrado con numerosas fotografías que muestran tales experimentos. A partir de entonces, y al comprobar que las pruebas con el espectrógrafo daban resultados, la *Kay Electric Company* decidió fabricar el aparato.

²⁴⁰ Una década después, Edison sustituyó el papel de estaño por cilindros de cera que era reutilizable, el mismo método que usaría después Menéndez Pidal antes de adquirir en París un quimógrafo. De acuerdo con el mismo autor (ibíd.:71), “[...] hasta 1893, Edison obtuvo 65 patentes relacionadas con el fonógrafo, aunque su modelo básicamente final quedó establecido en 1889”.

No podemos olvidar a los precursores de esta disciplina: Rousselot, pionero en aplicar estos estudios en el ámbito de la dialectología y cuya obra más importante es *Principio de fonética experimental* (1897); el filólogo y fonetista catalán Pere Barnrls i Giol (1882-1933), gracias al que se pusieron en marcha los primeros laboratorios de Fonética Experimental donde se pudo elaborar material e instrumental de rehabilitación logopeda y excelentes manuales de enseñanza para aplicar en la pedagogía de los sordos; el filólogo y académico manchego Tomás Navarro Tomás (1884-1979), discípulo de Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), que se formó en la Fonética Experimental en Francia y Alemania.

Aunque la fonética era una disciplina muy importante en la Europa de principios del siglo XX, hasta la llegada de Menéndez Pidal y sus discípulos prácticamente era inexistente en España, son autores extranjeros los que escriben acerca de la fonética española (p.e., Colton, Josselyn y R. Lenz). Por este motivo Menéndez Pidal encarga a Navarro Tomás ampliar sus estudios en Europa, donde frecuentó los laboratorios de fonética más destacados de la época, para que a su vuelta incorporase a la filología española las novedosas técnicas empleadas en centroeuropa (Sánchez Ron 2007:73-74). Navarro Tomás era partidario de las nuevas tecnologías proyectadas en trabajos dialectológicos pero también un gran defensor de la geografía por lo que al maestro se le ocurrió encargarle la elaboración de un *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica*-ALPI, proyecto que logró concluir y publicar en 1962 (no sin pasar muchas vicisitudes y la Guerra Civil) basado en miles de encuestas de acuerdo a la metodología habitual de los primeros atlas lingüísticos (seleccionando dos informadores de cada punto de encuesta, uno para el apartado el léxico y otro para el de fonética y morfosintaxis).

Como vemos, el desarrollo de la Fonética Experimental siempre ha estado estrechamente unido a las mejoras tecnológicas y, probablemente, lo seguirá estando en su evolución futura.

Una muestra detallada de todo lo que se está avanzando en la Fonética Experimental en las universidades europeas y americanas podemos comprobarlo en palabras de Congosto, Montero y Salvador (2014a:9)²⁴¹ cuando afirman que

Gracias al impulso irrefrenable de las nuevas tecnologías la Fonética Experimental ha alcanzado en las últimas décadas cotas muy altas de desarrollo. Las posibilidades técnicas que estas ofrecen al investigador y al docente, así como sus múltiples posibilidades (programas, procesos y aplicaciones informáticas), han potenciado notablemente la capacidad de ir más allá en la investigación. Ello ha permitido profundizar en el conocimiento de los aspectos básicos, proyectar este saber sobre otras ramas del conocimiento y ampliar el campo de estudio [...].

Asimismo, Garrido (2015:69) argumenta que

[...] El trabajo en esa disciplina ha necesitado tradicionalmente de instrumentación y tecnología, primero mecánica, más tarde analógica (sistemas analógicos de grabación, espectrógrafos, electropalatógrafos), y finalmente digital (sistemas de grabación digital, como el DAT; programas de análisis acústico). La llegada de la tecnología digital ha supuesto una verdadera revolución en

²⁴¹ Para una información más profunda, véase Congosto Martín, Yolanda/Montero Curiel, M.^a Luisa/Salvador Pons, Antonio (2014). Volumen I - Fonética y Fonología; Vol. II - Adquisición y aprendizaje de lenguas/Español como Lengua Extranjera; y Vol. III - Prosodia.

la forma de hacer Fonética, hasta el punto de que la Fonética experimental ha dejado de ser una disciplina de laboratorio para convertirse en «computacional», que puede ejercerse con tan solo un ordenador personal y los programas adecuados [...].

Actualmente, la Fonética Experimental camina de la mano de las herramientas computacionales y de programas imprescindibles para el procesado del habla (Praat, Goldwave, SPAAS, etc.) que facilitan el análisis de los datos fonéticos por lo que los fonetistas tienen que estar actualizados en el manejo de estas herramientas para adaptarlas a sus necesidades.

Pero también estamos de acuerdo con Garrido cuando argumenta que

Sin embargo, el peso en el proceso experimental de esta nueva tecnología digital que se utiliza hoy en Fonética, y que puede denominarse también «del habla», no en el sentido en que el término se usa habitualmente, sino en otro más amplio de tecnología que permite el procesado del habla tanto para fines teóricos como aplicados, es aún menor que en otras disciplinas científicas: aún hoy, las mediciones se hacen manualmente, con lo que la cantidad de datos analizados es aún necesariamente reducida, además de que las mediciones quedan sometidas a la posibilidad de errores o imprecisiones, porque existe aún un amplio margen para la mejora.

No hay más que ver el desarrollo de nuestro día a día, cada vez estamos más inmersos en el mundo de la tecnología y su aplicación en el ámbito privado (robótica, domótica, teleasistencia, automoción, videojuegos, telefonía, computación, etc.).

En nuestro caso en concreto, además de valernos de la Fonética Experimental específicamente, nos valdremos también de análisis complementarios, tanto del AC como del AE, para llevar a cabo nuestra investigación. Trataremos de explicar las causas de los errores cometidos por los estudiantes sinohablantes a nivel fónico en su proceso de adquisición del español, y así, conocer si la interferencia de la lengua materna es la principal causa de las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos. De este modo, no solamente podremos determinar en qué punto del aprendizaje se encuentra el alumno (qué es lo que ha interiorizado y qué no de la lengua meta) sino que también nos aportará datos o indicios que nos facilite la creación de una metodología adaptada a sus necesidades específicas.

13. CARACTERÍSTICAS GENERALES EN EL ÁMBITO FÓNICO. ANÁLISIS CONTRASTIVO

Recordemos que el español es una lengua romance perteneciente al grupo ibérico que surge como continuación moderna del latín vulgar. Se origina en la península ibérica con la invasión romana en el siglo III a.C. y adquiere un rico y extenso vocabulario debido a las distintas invasiones que sufre, como la germánica o la musulmana. La lengua ha ido evolucionando a lo largo de los siglos hasta convertirse en lo que es actualmente: la lengua oficial de 21 países, uno de los seis idiomas oficiales de la ONU y, tras el chino mandarín, la lengua más hablada del mundo por el número de personas que la tienen como lengua materna, más de 475 millones de personas. Además, es el segundo idioma más estudiado en el mundo tras el inglés, con más de 22 millones de estudiantes.

Por su lado, la lengua china tiene una historia de unos cinco mil años y actualmente es el idioma más hablado en el mundo: sólo en la República popular China, lo tienen como idioma materno el 95% de sus más de 1400 millones de habitantes. Dentro de la familia chino-tibetana se halla la familia sinítica formada por 7 lenguas o familia de dialectos, mutuamente incomprensibles: mandarín, wú, xiang, gàn, hakka, yuè (cantonés) y min²⁴².

El chino²⁴³ es idioma oficial de cuatro países: China, Taiwán, Singapur y Malasia. Además, existen grandes comunidades en otros países donde se habla chino mandarín: USA, Canadá, Inglaterra, Rusia, Sudáfrica, República de Mauricio, Indonesia, Mongolia, Vietnam, Brunei, Tailandia, Laos, Camboya, Filipinas.

Al igual que el chino tiene numerosos dialectos, el español presenta una importante variación dialectal dependiendo de la zona geográfica en que nos encontremos por lo que los sistemas vocálicos y consonánticos del español peninsular estándar se ven afectados por ciertas peculiaridades en la pronunciación de algunos sonidos (abertura vocálica, vocales caedizas, seseo, ceceo, yeísmo, rehilamiento, pérdida y aspiración de /-s/, neutralización de /-r/ y /-l/, pérdida de /-d-/, etc.). Según García Moutón (1999:28), en el español se pueden diferenciar dos grandes zonas: la norte, más conservadora, más cercana al modelo que se erigió como normativo y se diría que más estable, y la sur, más evolucionada en su pronunciación, con rasgos fonéticos muy marcados y en relación evidente con las variedades de Canarias y de América.

²⁴² Véase figura 21.

²⁴³ Aunque ya lo hemos referido en diferentes ocasiones, es importante recordar que en este trabajo nos referimos al chino mandarín simplemente como chino o mandarín, indistintamente, por motivos de simplificación.

En cuanto a la gramática china, hay que decir que es relativamente sencilla y que sigue el orden sintáctico de *sujeto + verbo + complemento*. Lo que resulta más difícil en la lengua hablada es la entonación de cada sílaba ya que el chino es un idioma tonal, lo que significa que por cada sílaba pronunciada son posibles cuatro²⁴⁴ entonaciones distintas, en el caso del mandarín, y hasta nueve²⁴⁵ en el caso del cantonés. Las lenguas siníticas, al contrario que el español, no tienen flexión por lo que dependen de palabras con funciones específicas y del orden sintáctico de las mismas. Con respecto a los sustantivos, no existe el número (singular, dual o plural) ni el caso (nominativo, vocativo, acusativo, etc.). Respecto a los verbos, no hay tiempos, ni modos, ni voces (activa, reflexiva, pasiva), ni aspectos (perfectivo, imperfectivo). Por todo ello, el contexto desempeña una parte esencial en la determinación del significado específico.

En referencia a la escritura tradicional china debemos aludir de nuevo a su extenso proceso evolutivo a lo largo de la historia (V. § 6.3.), desde lo complejo a lo sencillo, es decir, de representar sólo el sentido hasta representar a la vez sentido y pronunciación²⁴⁶.

Recapitulando, al contrario que el español, que siempre ha sido una lengua de escritura alfabética, el sistema de escritura chino se basa en unidades de significado invariables. Cada grafismo representa en general una de dichas unidades, lo que requiere el empleo de unos tres mil grafismos para uso normal (lo suficiente para leer la prensa), frente a nuestro sistema

²⁴⁴ En chino mandarín existen cuatro tonos más uno llamado neutro, y cada uno corresponde a un sentido diferente (véase figura 76).

²⁴⁵ En § 13.2. explicamos cómo esos nueve tonos del cantonés se disponen en seis.

²⁴⁶ Hoy en día, en la República popular de China, se escribe en líneas horizontales, de izquierda a derecha, pero en Taiwán, Hong Kong o Singapur, se prefiere escribir en columnas verticales de arriba abajo y de derecha a izquierda.

alfabético que tiende en principio a representar con una sola grafía cada unidad de sonido diferenciada. Este sistema de escritura se compone de los denominados caracteres o ideogramas: cada carácter chino es monosilábico y tiene su(s) sentido(s) propio(s), por lo que un carácter es, pues, una palabra. En chino moderno existe también una gran cantidad de palabras compuestas de dos o varios caracteres que pierden su valor semántico original al formar un nuevo conjunto independiente con el carácter o los caracteres que se le añaden.

Hacemos mención aquí también la carencia que existe en el aula de ELE donde no siempre se trabaja el ámbito fonético y cuando se hace se suele abarcar solo los aspectos relacionados con los elementos segmentales de la lengua (sonidos), en detrimento de los aspectos suprasegmentales (la acentuación, el ritmo y la entonación). Nosotros consideramos que hay que abordar ambos aspectos y que el alumno trabaje con ellos para que pueda llegar a adquirir un amplio dominio de la lengua, en su más extenso sentido.

Para esto nos parece imprescindible hacer uso de la Fonética contrastiva y realizar un estudio contrastivo previo ya que, como recoge Lahoz-Bengoechea (2015:49),

Lo primero que cabe plantearse al realizar la comparación segmental entre dos lenguas es si un determinado sonido de la lengua meta existe o no en la L1 del alumno. Lógicamente, si un sonido no existe como pronunciación posible de ningún fonema, resultará totalmente extraño al alumno y, en principio, puede ser una fuente de errores. Lo más habitual es que el alumno perciba dicho sonido de una manera suficientemente similar a otro de su propia lengua y lo clasifique, junto con este, dentro de una misma categoría fonológica. Por consiguiente, en un principio no será

capaz de reproducir el sonido original, sino que pronunciará ese sonido de su L1 al que lo ha asimilado.

Por otro lado, el profesor Lu Jingsheng (2008:47) expone que el chino, como prototipo de lengua aislante se encuentra en el extremo opuesto con respecto al español que es modelo de lengua flexiva. Por ello, teniendo en cuenta que ambas son lenguas tan dispares, no es sorprendente que los estudiantes tengan como recurso la comparación de la L2 con una IL, generalmente el inglés (tomada como la versión más próxima que el alumno tiene de la L2) y no con la lengua materna. Las características semejantes de la IL con la L2 les proporcionan reglas similares del sistema lingüístico de la L2 a través de los cuales el alumno va desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje.

El problema aparece cuando este proceso a su vez crea una serie de interferencias como resultado de aplicar estructuras de la IL a la L2, por lo que estamos de acuerdo con Méndez Marassa (2005:24) cuando resalta que al alumno sinohablante le es complicado entender que

[...] lo que en una lengua occidental es correcto no lo es en la otra (quizá esto se relacione con la idea peregrina que tienen muchas personas en China de que todos los occidentales hablamos un inglés perfecto por el mero hecho de ser occidentales) [...].

Por ello se sugiere que se tome la IL como ayuda temporal en niveles iniciales pues cuanto mayor sea la destreza del aprendiente menos será su dependencia de la IL.

Este es uno de los motivos por los que nos ha parecido imprescindible incluir en este trabajo un estudio experimental partiendo de esta LC de la que hablamos en el apartado anterior para intentar demostrar cuáles son las interferencias lingüísticas a nivel fonológico de nuestros alumnos y por qué aparecen.

Ya sabemos que el AC propone mostrar las divergencias y las similitudes de dos (o más) sistemas lingüísticos para descubrir las áreas de mayor dificultad con las que se encuentran los aprendientes de la L2 y predecir sus posibles errores. Según este modelo, estos errores son el resultado de la interferencia con su LM, generada por las diferencias entre las estructuras de ambos sistemas. Sin embargo, cuando ambas estructuras son similares, se demuestra que el resultado del aprendizaje es positivo (Alexopoulou 2010:1-2). Lo cierto es que estos errores indican dónde y cuándo tienen que enfrentarse nuestros alumnos a reorganizar el nuevo sistema que están creando en su cerebro. Aparece entonces la necesidad de descubrir qué procedimientos psicolingüísticos determinan que el cerebro del aprendiente procese los datos del lenguaje al que está expuesto y cómo. Determinar este proceso facilitará su aplicación en la creación de materiales didácticos específicos que optimicen la práctica docente.

Y además, los resultados de una investigación basada en la lingüística contrastiva nos pueden derivar a alcanzar diversos objetivos didácticos como la organización de un programa de estudio determinado, después de decidir cuáles y cuántos elementos lingüísticos enseñar y en qué orden; o la elaboración de libros de textos específicos para alumnos de determinadas nacionalidades con unas características concretas.

Dicho esto, después del compendio teórico mostrado en apartados previos, presentamos este donde abordaremos cuestiones relacionadas tanto

con el nivel segmental (subsistemas vocálico y consonántico) como suprasegmental (estructura silábica, entonación, acentuación, grupos fónicos, etc.). Entendemos que el estudio de la prosodia nos servirá en dos direcciones: por un lado, a partir de una primera fase de estudio comparativo, para el propio estudio experimental que abordaremos después; por otro lado, para aportar propuestas que sirvan en un futuro en nuestra propia docencia en cuanto a la enseñanza de aspectos fonéticos en el aula. Es tarea del profesor la adaptación de todos estos conceptos y enfocarlos a las necesidades reales del proceso enseñanza/aprendizaje de nuestros alumnos.

Es por ello que, como anexo a este trabajo²⁴⁷, igualmente recopilamos una serie de propuestas de actividades seleccionadas de interesantes trabajos de otros autores que ayudarán al estudiante a superar las posibles dificultades y a progresar en su pronunciación, además de una propuesta curricular donde diseñamos un curso *ad hoc* que puede ser del interés de alumnos sinohablantes en inmersión con nivel A2, según el MCER, de acuerdo a sus características y necesidades.

13.1. Mandarín vs español

Llegados a este punto, es necesario recordar ciertos términos que, aunque algunos se han nombrado, no está de más explicar con detenimiento debido a su complejidad.

Gao (2010:16) y Wiedenhof (2015:4-7) explican que el término Guanhua (*Guānhuà* 官话/官話), como “mandarín”, se ha usado desde finales del siglo

²⁴⁷ Anexo XI.

XVI para denotar la lengua hablada estándar usada y extendida por los oficiales del gobierno²⁴⁸. Se originó como la lengua del área alrededor de la capital imperial, Nankín y, aunque la capital se trasladó a Pekín en 1421, el dialecto sureño de Nankín mantuvo la denominación de lengua estándar por muchos siglos. Ambos autores relatan cómo la lengua de Pekín ganó más prestigio una vez que la dinastía Qing (1644-1911) se mantuvo asentada en la capital del norte, convirtiéndose a mediados del siglo XIX en el dialecto estándar para el mandarín.

Después de la caída del imperio chino y una vez fundada la República en 1912, se desvanecieron los esfuerzos iniciales de promover el dialecto de Pekín como la lengua nacional estándar. En 1919 se llegó a un compromiso político por el cual se concluyó una pronunciación estándar artificial. Desde 1932, la pronunciación del Guoyu (*Guóyǔ* 国语, “la Lengua Nacional”)²⁴⁹, como sabemos, se basó en el habla (pronunciación estándar) de Pekín, con las bases léxicas del chino norteño y sureño, mientras que la estructura gramatical se basa en el grupo de trabajos literarios escritos en chino vernacular. Ya en 1950, la lengua estándar nacional pasó a llamarse putonghua (*Pǔtōnghuà* 普通话, “El habla común”) en la República Popular de China.

El establecimiento del dialecto pekinés como estándar nacional provocó diversas consecuencias prácticas a lo largo de China. Para los que tenían el mandarín como primera lengua, no fue tan difícil adaptarse a los cambios implementados en la norma educada de su propia lengua; sin embargo, a

²⁴⁸ La palabra *mandarín* en la China tradicional significaba “oficial de la corte imperial” por lo que el significado original de chino mandarín era el de “lenguaje de los oficiales”.

²⁴⁹ Este término aún es usado en Taiwán y en China continental por hablantes de otras lenguas siníticas distintas del mandarín para referirse a este.

los hablantes de otras lenguas no siníticas (p.e., tibetano, uigur) sí les supondría aprenderlo en la escuela como segunda lengua.

Actualmente, el mandarín pekinés está totalmente establecido como la lengua hablada oficial y estándar y además es universalmente aceptado como la norma escrita. El chino clásico escrito sirvió de estándar durante dos milenios pero desde 1917 se fue reemplazando gradualmente por otra forma escrita moderna denominada baihua (*Báihuà* 白话, “comunicación transparente”), basada en el mandarín pekinés pero que también incluye expresiones del registro clásico.

Ya hemos hecho mención en varias ocasiones a que el estándar chino oficial hablado en la actualidad (organismos oficiales, medios de comunicación y escuelas) lo conocemos como putonghua²⁵⁰. No obstante, existen diversos términos que hacen referencia a la lengua china pero con diferencias muy sutiles entre ellos.

Recapitulando, aunque Wiedenhof (2015:8) refleja en la figura 44 las diferentes versiones que recopila de las denominaciones del chino y los matices que implican su distinción (bastante aclarativo, por otra parte, teniendo en cuenta la diversidad existente), a modo aclaratorio, resaltamos los términos más comunes o usuales aquí:

- ***Zhōngwén*** (中文)/”lengua china”: se puede referir tanto a la lengua hablada como a la escrita pero principalmente a la escrita. Todos los dialectos chinos se consideran *zhōng wén*, aunque, debido a la

²⁵⁰ Anteriormente (véase § 8.1.) hicimos una recapitulación de los procesos de reforma que sufrió la lengua a principios del siglo XX para poder modernizarse y equipararse al mundo occidental. El joven intelectual y poeta Qu Qiubai (*Qū Qiūbái* 瞿秋白, 1899-1935), que se convirtió en un dirigente del Partido Comunista Chino durante las décadas 20 y 30, fue el primero en proponer el término *pǔtōnghuà* como lengua oficial de la República Popular de China.

popularidad global que ha ido adquiriendo el mandarín, a veces hay tendencia a usar *zhōng wén* para referirse al chino mandarín.

- **Hànyǔ** (汉语)/"lengua de los Han": se refiere a la nacionalidad Han en contraposición con el resto de las etnias. Este término ha sido utilizado como nombre general de las lenguas siníticas desde los años 50.
- **Guóyǔ** (国语)/"lengua nacional": es el término usado en Taiwán (y a veces en Hong Kong) para referirse al mandarín estándar frente a la tendencia de la gente de China continental que prefiere el término *pǔ tōng huà*.
- **Huáyǔ** (华语)/"chino": es el nombre que se usa en el sureste asiático, especialmente Malasia y Singapur, para designar la variedad pekinesa del mandarín como lengua estándar.
- **Huáwén** (华文)/"chino": término que designa la forma escrita del chino.
- **Pǔtōnghuà** (普通话)/"lengua común": se refiere al mandarín pekinés como lengua estándar. Se empezó a usar en la R.P.Ch. desde los años 50 para reemplazar el término Guóyǔ.

Term	Translation	Comments
Báihuà 白話	modern written Chinese	The modern written medium which is chiefly based on Beijing Mandarin.
Běijīnghuà 北京話	Beijing Mandarin	The language of Beijing.
Guānhuà 官話	Mandarin	A scholarly term for the northern Chinese dialects, distributed from the Amur river in northeastern China to Yúnnán province in the south, with a western offshoot into Gānsu and Xīnjiāng.
Guóyǔ 國語	standard Mandarin	Literally meaning 'national language', this term has been in use since the early 20 th century to designate Beijing Mandarin as a standard language. Today the term is still used in Taiwan and in non-Mandarin areas in China.
Hànyǔ 漢語	Chinese	Literally 'language of the Hàn', referring to the ethnonym Hànzú 漢族, i.e. 'Hàn people' as distinct from neighboring nationalities within China. Hànyǔ has been in use as a general name for the Sinitic languages since the 1950s. Political and ethnic connotations have largely worn off; the term is now widely used.
Huáwén 華文	Chinese	A literary term denoting written forms of Chinese.
Huáyǔ 華語	standard Mandarin	The name used in Singapore for Beijing Mandarin as a standard language.
Pǔtōnghuà 普通話	standard Mandarin	Literally 'ordinary talk', the term refers to Beijing Mandarin as a standard language. Used in the People's Republic of China since the 1950s to replace the name Guóyǔ.
Xiàndài Hànyǔ 現代漢語	Modern Chinese	Educational and political term for standard Mandarin.
Zhōngguóhuà 中國話	Chinese	Traditional, now somewhat outdated term for any form of spoken Chinese.
Zhōngwén 中文	Chinese	Informal and frequently used term for any form of Chinese, especially written forms.

Fig. 56: Nombres de la lengua china.

13.1.1. Principales diferencias a nivel segmental

13.1.1.1. Subsistema vocálico

Generalmente, todas las variantes del español distinguen cinco fonemas vocálicos: /i, e, a, o, u/, aunque en algunas variedades el número de elementos puede ser mayor. Los fonemas vocálicos en español se producen cuando el aire que emiten los pulmones no encuentra obstáculo alguno en su camino hacia el exterior, y se clasifican atendiendo a los siguientes factores (Machuca 2000:43):

- **Punto de articulación:** según la posición de la lengua pueden ser:
 - Anteriores: /e/, /i/
 - Central: /a/
 - Posteriores: /o/, /u/
- **Modo de articulación:** de acuerdo con la abertura de la boca al pronunciarlos, a partir de la distancia entre el paladar y el ápice de la lengua, pueden ser:
 - Baja: Abertura máxima o abierta: /a/
 - Media: Abertura media o semiabiertas: /e/, /o/
 - Alta: Abertura mínima o cerradas: /i/, /u/

Por tanto, los rasgos de los articulemas vocálicos quedan de la siguiente manera:

/a/ bajo, central.
/e/ medio, anterior
/i/ alto, anterior
/o/ medio, posterior,
/u/ alto, posterior.

Las vocales /a/, /e/ y /o/ son las llamadas *vocales fuertes*, mientras que /i/ y /u/ se las denomina *vocales débiles*. Estas vocales se combinan entre sí y según la disposición en la que lo hacen forman:

- **Diptongos:** encuentro de una vocal débil y una fuerte o dos débiles en una sola sílaba formando un único núcleo silábico²⁵¹: pueden ser crecientes (ie, ea, io, ua, ue, uo), decrecientes (ai, ei, oi, au, eu, ou) y homogéneos (iu, ui).
- **Triptongos:** unión de tres vocales, la primera y la última débiles y la central fuerte, formando un único núcleo silábico: iai, uai,iei, ioi, uei.
- **Hiatos:** encuentro de dos vocales en sílabas distintas.

En cuanto a las semivocales y la variación alofónica de los fonemas vocálicos /i/ y /u/, Martínez Celdrán (2000:145) argumenta que su clasificación se dispone en anterior /j/ y posterior /w/. Además, refiere que

La posterior posee un solo alófono: [w]. En cambio, la anterior tiene un alófono semivocálico [j] y otro consonántico [ɰ] cuando sigue otra vocal: rey [ej], pero reyes [ˈreɰes]. Está claro que los alófonos [j] y [w] pueden representar a dos fonemas diferentes: vocales o semivocales, lo cual no implica ningún problema puesto que el contexto y la alternancia determinan cuándo se trata de un fonema u otro. Si [j] alterna con [i]: si vienes/si eres, entonces el fonema es /i/. Si alterna con la consonante: rey/reyes entonces se trata de /j/. Si no existe alternancia posible, entonces es semivocal siempre. Creemos que no existe alternancia, por ejemplo, en palabras como: *fiero, fuego, causa, peine*. En el habla ordinaria es imposible que el diptongo se destruya. Consideramos que es absolutamente artificial la pronunciación con hiato de palabras como esas; sencillamente no sería pronunciación española.

²⁵¹ Aunque no existe unanimidad entre los autores sobre el carácter fonemático de los diptongos, en este trabajo seguimos la teoría de Navarro Tomás (1946) que defiende su carácter monofonemático frente a otros autores como Alarcos (1968) o Martínez Celdrán (1989) que lo consideran una combinación de fonemas.

Aun así, este mismo autor (1989:99-100) diferencia tres fonemas palatales (vocal, glide, consonante) siguiendo estas reglas:

(1) Si sólo puede ser [i] o alterna con ella, entonces se trata del fonema /i/:

piso, quito [i]

con ilusión [i] - *la ilusión* [ɨ] semivocal

si fumas [i] - *si haces* [ɨ] semiconsonante

(2) Si sólo puede ser /j/ o [ɟ] o alterna con ellas, entonces se trata de [j]:

mayo, payaso [j]

hierba, hierro, yeso [j] o [ɟ]

cónyuge [ɟ]

(3) Si sólo puede ser la semiconsonante [ɨ] o la semivocal [ɨ] o alterna con ellas, entonces se trata de la glide [ɨ].

cielo [ɨ] semiconsonante

peine [ɨ] semivocal

hoy es [j] - *hoy no es* [ɨ]

rey [ɨ] - *reyes* [j]

Sin embargo, algunos autores como Macpherson (1975:48-59), asignan las variantes consonánticas palatales, fricativa [ɟ] y africada [ɟʃ], al fonema vocálico /i/, y la labiovelar /w/ al fonema /u/. Los alófonos de /i/ y /u/ (glides y consonantes) son determinados usando criterios distribucionales, todas las variantes pertenecen al mismo fonema al estar en distribución complementaria, según vemos en el siguiente cuadro:

FONEMA	ALÓFONOS	DISTRIBUCIÓN
/i/	[ɨ] semiconsonante [i̯] semivocal [j] fricativa palatal [t͡ɕ] africada palatal	Entre consonante y vocal (<i>pie</i>) Entre vocal y consonante (<i>caigo</i>) o entre vocal y pausa (<i>hay</i>) Entre vocales (<i>mayo, mi yerno, la hierba</i>) Principio de grupo rítmico (<i>yute</i>) o tras <i>n</i> o <i>l</i> (<i>un yate, el yate</i>)
/u/	[ɯ] semiconsonante [u̯] semivocal [w] labiovelar	Entre consonante y vocal (<i>bueno</i>) Entre vocal y consonante (<i>jaula</i>) Entre vocales (<i>ahuecar, este u otro</i>) o en inicial de sílaba (<i>hueco, las huertas</i>)

Fig. 57: Variantes alófonos de /i/ y /u/.

Por otra parte, Rovira Esteva (2010:141-143) divide el sistema vocálico del mandarín en estos tipos de vocales:

- 6 vocales simples: a, e, i, o, u, ü (/y/).
- 13 vocales compuestas: ai, ao, ei, ia, ie, ou, ua, uo, üe, iao, iu, uai, ui.
- 16 vocales nasales: 8 anteriores (an, ian, uan, üan, en, in, eun/(un), ün) y 8 posteriores (ang, iang, uang, ing, eng, ueng, ong, iong).
- 1 final retrofleja: er

Como vemos también en los trabajos de Zhou (1995:50) y Cortés Moreno (2009b:176), mientras que en español tenemos 5 vocales, en chino existen 6 vocales simples: /a, i, o, u, e, y/. Las cuatro primeras se pronuncian (en ciertos contextos) de manera similar en ambas lenguas²⁵², mientras que no ocurre lo mismo con las dos últimas:

²⁵² Veremos más adelante en este apartado las diferentes realizaciones.

- la /y/ (representada ü) no presenta mayor dificultad en nuestros alumnos pues no coincide con ninguna vocal española (p.e., se pronuncia como la *y* francesa en *une*: los labios se colocan como para pronunciar una *u* pero se pronuncia una *i*),
- en cambio la /e/ sí, ya que el estudiante de habla china sí confunde la pronunciación de la /e/ china que se pronuncia con la boca entreabierta, la lengua medio elevada y retraída, sin redondeamiento labial (sonido entre [e] y [o]), con la /e/ española, que se pronuncia con la lengua plana y sin retraerla.

Además, lo que Rovira Esteva distingue como vocales nasales y compuestas del chino, estos dos autores evidencian como diptongos y triptongos:

- **Diptongos:** cinco crecientes [/ja/ (ya), /je/ (ye), /wa/ (wa), /wo/ (wo), /ye/ (yue)] y cuatro decrecientes [/ai/ (ai), /ei/ (ei), /au/ (ao) y /ou/ (ou)]
- **Triptongos:** cuatro [/jau/ (yao), /jou/ (you), /wai/ (wai), /wei/ (wei)]

A continuación presentamos una comparación de los sistemas vocálicos en ambos idiomas, atendiendo tanto al punto como al modo de articulación:

Sistema vocálico del mandarín				Sistema vocálico del español			
PUNTO	anterior	central	posterior	PUNTO	anterior	central	posterior
MODO				MODO			
Cerrada	i • y (ü)	i (i)	u	Cerrada	i		u
Semi-cerrada			ɻ (e) • o	Media	e		o
Semi-abierta	ɛ (ê)	ə (er)		Abierta	a		
Abierta	a						

*Vocal de la derecha > realización redondeada

Fig. 58: Sistemas vocálicos del mandarín y el español contrastados.²⁵³

En el siguiente cuadro de Cortés Moreno (2009:4) observamos de una forma más clara estos fonemas vocálicos contrastados (resaltados en azul los dos fonemas del chino que no existen en español):

TIPOS DE VOCALES		ANTERIORES	CENTRALES	POSTERIORES
Cerradas	no redondeada	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeada			o
Abiertas	no redondeada		a	

Fig. 59: Fonemas vocálicos contrastados.

En español, las vocales no cambian de pronunciación pero en chino sí cambian dependiendo del contorno lingüístico en el que se encuentren. La /e/ por ejemplo, delante de /r, n/ se pronuncia [ə] (como la schwa inglesa

²⁵³ Elaboración propia.

en *ladder* ['lædə]), y delante de /i/ se pronuncia [ɛ] (como la /ɛ/ inglesa en *bed* [bɛd]) (Zhou 1995:57).

Los alumnos chinos hacen esta variación de forma automática y es por ello que se produce la interferencia de la L1 cuando hablan español. A pesar de que no deben tener dificultad con las demás vocales porque (casi) coinciden en ambas lenguas, sí hemos detectado que en algunas ocasiones pueden equivocarse y cambiar una vocal por otra (p.e., la /i/ por la /e/, la /a/ por la /e/²⁵⁴) o incluso a diptongar la /e/ en /ei/, y, sobre todo, experimentar dificultades en pronunciar dos vocales juntas que no vayan en el contorno al que ellos están acostumbrados en su idioma.

La respuesta a este fenómeno nos la muestra Cortés Moreno (2014:175):

[...] en chino la vocal /e/ siempre aparece en contacto con otras vocales marginales²⁵⁵ formando diptongos (p.e., /ei/ o tirptongos (p.e., /uei/). Ello explica una cierta tendencia de los alumnos sinohablantes a diptongarla en español

No obstante, la realización precisa de cada vocal depende de su entorno fonético por lo que presentamos más detenidamente las diferentes realizaciones alofónicas de las vocales chinas, siempre basándonos en sus representaciones de acuerdo con la romanización de *pinyin*, y de acuerdo a la propuesta que hace Lin (2007):

²⁵⁴ Aunque no podemos sistematizarlo, al carecer de un mayor número de informantes, en nuestro análisis hemos detectado este fenómeno en los informantes 2 y 3 cuando realizaban las grabaciones del corpus/pares mínimos: pronuncian *mesa*/**meza* en lugar de *masa*/*maza*.

²⁵⁵ Semiconsonantes y semivocales o *glides*, según Martínez Celdrán (1989:78-84), quien considera que las glides son fonemas y no alófonos de fonemas vocálicos o consonánticos.

1. El fonema vocálico /a/

Comenta este autor (idíd.:77) que en contexto aislado, aunque su transcripción fonética sea también [a], presenta dos realizaciones fonéticas [a] y [ɑ], ambas bajas y no redondeadas, por lo que la diferencia estriba en la posición de la lengua:

2.1. [a] > vocal anterior, la posición de la lengua está más adelantada que en la /a/ española que se articula con la lengua baja y centralizada y la boca abierta. Esta es la pronunciación más frecuente de /a/.

Se da esta realización en estos casos:

- en posición final de sílaba: *kǎ* (卡, tarjeta)
- con el diptongo /ai/: *lài* (赖, confiar)
- cuando va seguido de /n/: *sān* (三, tres).

2.2. [ɑ] > vocal posterior, la posición de la lengua está algo más atrasada que en la /a/ española. Esta pronunciación se asemeja más a la pronunciación de la /a/ en inglés en palabras como *father* ['fɑðər] (padre) o incluso en realizaciones de la vocal /o/, como en los casos de *cod* [kɑd] (bacalao) o *hot* [hɑt] (caliente).

Se da esta realización en los siguientes casos:

- en palabras que terminan en -ang: *chǎng* (场, mercado)
- en el diptongo *ao*: *kǎo* (考, examen).

2.3. [ɛ] > Por otro lado, cuando esta vocal forma parte del diptongo -ian (o -yan), se corresponde con una vocal semiabierta (lengua en posición

anterior y no elevada, un poco más baja que en español y menos cerrada) cuya realización es [ɛ]: *yán* (盐, sal); *tiān* (天, cielo); *tiándiǎn* (甜点, postre).

Este sonido no existe en español pero hallamos similitud con el inglés en palabras como *bed* [bɛd] (cama).

2. El fonema vocálico /e/

Existen tres realizaciones: [ɤ], [e] y [ə]²⁵⁶:

2.1. [ɤ] > se trata de una vocal posterior, media y no redondeada, al ser la realización de esta vocal en español más anterior, en chino la posición de la lengua está más retrasada con respecto a los dientes. Es decir, el sonido es similar a una [o] pero la abertura de la boca es la de la pronunciación de una [e] con los labios redondeados.

Esta realización se da solo a final de sílaba, no precedida por una palatal o semiconsonante: *rè* 热 (caliente).

2.2. [e] > se corresponde con una vocal anterior media no redondeada, parecido a la pronunciación española pero con la lengua un poco más cercana al paladar.

Esta realización sucede en los siguientes diptongos: *ei* (*Běijīng* 北京, Pekín) *ue/yue* (*yuēhuì* 约会, cita), *ie/ye* (*zhíyè* 职业, profesión).

2.3. [ə] > corresponde a una vocal media no redondeada, con la boca ligeramente abierta. En español no hay correspondencia pero equivale a la *schwa* del inglés en *leather* ['lɛðə] (cuero) o *eager* ['i:gə] (entusiasta).

²⁵⁶ Ibíd.:73-77.

Se realiza en la secuencia /e/ + /n, ng, r/: *sēn* (森 bosque); *péng* (朋 amigo); *gēr* (歌儿 canción).

3. El fonema vocálico /i/

Esta vocal tiene diversas realizaciones fonéticas en chino²⁵⁷:

3.1. [i] > realización alta, anterior y redondeada como en español, se da en posición final de sílaba (*lì* 力, fuerza) y cuando aparece en contexto de diptongación: *ei* (*péi* 培, entrenar); *ai* (*kāi* 开, abierto), *ia* (*liǎn* 脸, cara), *ie* (*Yīsèliè* 以色列, Israel), *iu* (*liù* 六, seis; en este caso la pronunciación *aprox.* se realiza intercalando una *o* [liou]).

3.2. [ei] > cuando forma parte del diptongo *ui* (*shuǐ* 水, agua; *aprox.* [ʃwei]).

3.3. [jə] > en la secuencia /i/ + /ng/> *xìng* (幸, afortunado; *aprox.* [çjəŋ])

3.4. [ɿ] > se corresponde con las vocales apicales que se producen con la punta de la lengua y se realiza en la secuencia /c, s, z, ch, sh, zh, r/ + /i/.

En cuanto a la pronunciación, variará dependiendo del fonema que preceda a la vocal. Se alarga el sonido de la consonante inicial provocando una vibración (todas estas consonantes son sordas excepto la /r/)²⁵⁸:

²⁵⁷ Ibíd.:71-72.

²⁵⁸ En el subsistema consonántico veremos con más detenimiento la pronunciación de estos fonemas.

Dental > Consonantes dentales /c, s, z/ + /i/: *cí* (瓷, porcelana); *sì* (四, cuatro); *zìxì* (仔细, cuidadoso).

Postalveolar > Consonantes postalveolares /ch, sh, zh, r/ + /i/: *hǎochī* (好吃, delicioso); *lǎoshī* (老师, profesor); *zhī* (汁, zumo); *Rìběn* (日本, Japón).

Las semiconsonantes *y, w* pueden ocurrir tanto en posición inicial como en posición media de sílaba.

En cuanto a la semivocal *y*, se transcribe en pinyin con la grafía de la letra *y* pero tiene dos realizaciones fonéticas:

1. [j] > en la secuencia /y/ + /a, e, i/, como vocal principal de sílaba:
yá (牙, diente); *yè* (夜, noche); *yīshēng* (医生, médico).

Se pronuncia igual que [i].

2. [ɥ] > en la secuencia /y/ + /u/, como sílaba inicial o media o coda:
yù (浴, baño).

Se trata de un fonema alto, frontal y redondeado. Como comentamos más arriba, esta semivocal se pronuncia como la *y* francesa (*déjà vu*), los labios se colocan como para pronunciar una *u* pero se pronuncia una *i*.

4. El fonema vocálico /o/

Esta vocal puede tener en chino estas realizaciones principales²⁵⁹:

4.1. [o] > Es un fonema medio posterior redondeado. La posición de la lengua, al contrario que en español que se encuentra centrada, está algo más elevada hacia el paladar.

²⁵⁹ Ibíd.:78; 291.

Esta realización tienen lugar cuando la vocal *o* forma parte de los diptongos *ou* (**ō***uzhōu* 欧洲, Europa) y *uo* (*guō* 郭, muralla).

4.2. [u] > Es un fonema alto posterior redondeado. Cuando forma parte del diptongo *ao*: *páo* (袍, túnica) → Pero se pronuncia [pau], como la *u* del inglés en *full* [fʊl].

4.3. [wo]* > Solo se da esta realización cuando la vocal está en posición final de sílaba en estas cinco palabras: el pronombre de primera persona [wǒ* (我, yo)] y las cuatro primeras letras de este alfabeto fonémico chino *bopomofo*²⁶⁰ > *bō* (播, transmitir; *pō* (坡, cuesta) *mò* (没, sumergirse); *fó* (佛, Buda).

*La semivocal *w* se transcribe en *pinyin* con la grafía de la letra *w* pero se pronuncia [u]. En posición inicial de sílaba siempre se realiza [w], articulándose como un solo sonido.

5. El fonema vocálico /u/

Esta vocal tiene diferentes pronunciaciones²⁶¹:

5.1. [ou] > Esta realización se da si la *u* aparece como parte del diptongo *iu*: *liū* (溜, deslizarse); *niúnnǎi* (牛奶, leche); *qiū* (秋, otoño).

5.2. [uei] > Esta realización se da si la *u* aparece como parte del diptongo *ui*:

²⁶⁰ Véase § 8.1.7.1.

²⁶¹ *Ibíd.*:284-290.

5.3. [uə] > cuando se da la secuencia /u/ + /n/*: *chún* (唇, labio); *zhǔn* (准, estándar); *tún* (屯, almacenar).

*Si no le antecede /l, n, q, y, x, j/, excepto en el caso de *lùn* (论, teoría).

En cuanto a la pronunciación de la *schwa*, ya la hemos comentado en el apartado de la vocal *e* (2.3.).

5.4. [ɥ] > /l, n, q, y, x, j/ + /u/: *qúnzi* (裙子, falda); *yù*, (玉, jade); *xùn* (训, enseñar); *jūn* (军, ejército).

Además, hay que tener en cuenta que /l, n/ + /u/ > siempre se escribe con diéresis cuando tiene esta realización: *lǜ* (律, ley); *lǚxíng* (旅行, viaje); *nǚ* (女, mujer); *nǚ'ér* (女儿, hija).

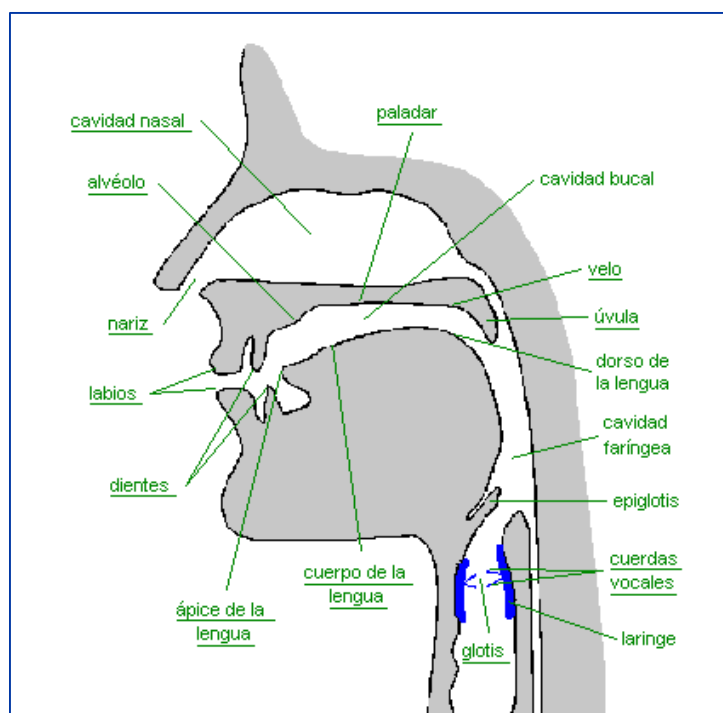
5.5. [u] > En todos los demás casos no mencionados anteriormente: *zhǔ* (主, maestro); *shù* (术, habilidad); *gū* (姑, tía); *tóu* (头, cabeza).

Se pronuncia igual que en español, como vocal alta, posterior redondeada.

13.1.1.2. El subsistema consonántico

Los órganos del habla constan de tres partes: el aparato respiratorio, la cavidad bucal y la faringe. El aparato respiratorio contiene los pulmones, los bronquios, la tráquea y la cavidad nasal; la cavidad bucal se compone de los labios, dientes, alvéolos de los dientes, paladar, velo del paladar, lengua, úvula, y ápice; la faringe abarca laringe, cuerdas vocales y epiglotis.

Los pulmones, cuerdas vocales, velo del paladar, lengua y labios son los órganos articulatorios activos; y la tráquea, laringe, faringe, cavidad nasal son los pasivos.



*Fig. 60: Las cavidades supraglóticas.*²⁶²

El sonido de las lenguas se produce cuando el aire que emiten los pulmones es modificado por uno o más obstáculos en su camino. Esta corriente de aire atraviesa los bronquios, la tráquea y se encuentra la laringe, donde están las cuerdas vocales. Cuando éstas se unen y vibran, obtenemos un sonido sonoro como los fonemas del español /b/ y /d/; si las cuerdas no vibran y dejan libre el paso del aire, producen un sonido sordo como la [p] y la [t].

Por tanto, los parámetros que permiten distinguir, clasificar y describir los fonemas consonánticos son:

- **Punto de articulación.** Lugar donde toman contacto los órganos que intervienen en la producción del sonido (lengua, labios, dientes, alveolos...)

²⁶² Imagen tomada de <http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Apuntes/02.html>

- **Modo de articulación.** Postura adoptada por los órganos articulatorios en la zona donde se produce el sonido y que modifica el aire que sale.
- **Sonoridad.** Vibración de las cuerdas vocales. Si no vibran, los sonidos son *sordos* mientras que si lo hacen se denominan *sonoros*. En chino, sin embargo, no se sigue este tercer parámetro, sino que la característica distintiva de su fonética radica en la oposición aspiración²⁶³ / no aspiración.

Mientras que en español existen 19 consonantes, en la fonética china existen 21 (más dos semivocales), algunas comunes al español y otras diferentes. En el siguiente cuadro de Quilis (1993:55), figura 61, observamos la clasificación del sistema consonántico español y en el de Cortés Moreno (2009a:3), figura 62, el del chino:

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s			ʃ	x	
Africada											tʃ			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral										l		ʎ		
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										ɾ				

Fig. 61: Clasificación articulatoria de los fonemas consonánticos en español.

²⁶³ La aspiración se indica en el AFI con el signo /^h/ tras la consonante a la que hace referencia.

MODULO DE ARTICULACIÓN		OCCLUSIVAS		AFRICADAS				FRICATIVAS		N A S A L E S	L A T E R A L
		no aspi- radas	aspi- radas	no retroflejas		retroflejas		no retro- flejas	retro- fle- jas		
				no aspi- radas	aspi- radas	no aspi- rada	aspi- rada				
LUGAR DE ARTI- CULACIÓN	ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES										
BILABIALES	sordas	p	p ^h								
	sonora									m	
LABIODENTAL	sorda							f			
DENTOAL- VEOLARES	sordas	t	t ^h	ts	ts ^h			s			
	sonoras									n	l
ALVÉOLO- PALATALES	sordas			tʃ	tʃ ^h			ʃ			
PALATALES	sordas					tʂ	tʂ ^h		ʂ		
	sonora								ʐ		
VELARES	sordas	k	k ^h					x/h			
	sonora									ŋ	

Fig. 62: Clasificación articulatoria de los fonemas consonánticos en chino.

Para poder hacer un análisis comparativo de estos fonemas es conveniente una descripción articulatoria de los fonemas del español. Debemos tener en cuenta, además, que los sonidos consonánticos se producen cuando el aire, en su recorrido por el aparato fonador, encuentra un obstáculo que puede obstruirle o impedirle el paso. Por ello, se dividen en dos categorías:

1. Obstruyentes: oclusivos, fricativos, africados y aproximantes
2. Sonantes: nasales, laterales y vibrantes.

De acuerdo a la definición que Quilis (1993:194-359) hace de estos, quedan como sigue:

Serie oclusivas

La característica articulatoria de estas consonantes es que existe una oclusión de los órganos fonadores en algún lugar de la cavidad bucal y del velo del paladar contra la pared faríngea. Al no poder salir el aire, se queda

durante un tiempo obstruido dentro de la cavidad bucal y hasta que los órganos articulatorios no se abren no salen al exterior con cierta presión.

Sordas

/p/ oclusivo, bilabial, oral, sordo.

/t/ oclusivo, dental, oral, sordo.

/k/ oclusivo, velar, sordo.

Sonoras

/b/ bilabial, oral, sonoro,

/d/ dental, oral, sonoro.

/g/ velar, sonoro.

Serie fricativas

La articulación de estas consonantes se realiza mediante la estrechez del paso de dos órganos articulatorios que, cuando permiten expulsar el aire a través de la cavidad bucal, este sale modificado produciéndose una fricción.

/f/ fricativo, labiodental, oral, sordo.

/θ/ fricativo, interdental, oral, sordo.

/s/ fricativo, alveolar, oral, sordo.

/j/ fricativo, palatal, oral, sonoro.

/x/ fricativo, velar, sordo.

Serie africada

En la articulación de estos fonemas interviene dos fases, una inicial oclusiva seguida de una fricación, ambas producidas en el mismo lugar articulatorio.

/tʃ/ africado, palatal, oral, sordo.

Serie aproximante

Se refiere al sonido que es articulado por la aproximación entre los órganos sin interrumpir totalmente la corriente de aire, la diferencia con las fricativas estriba en que las aproximantes crean un grado de obstrucción menor.

Aunque seguimos al profesor Quilis, en este concepto diferimos de él y no usamos el término fricativo sino que preferimos el que utilizan Martínez Celdrán y otros autores, *aproximante*.

A Continuación exponemos las descripciones realizadas por Llisterri²⁶⁴:

[β] Aproximante bilabial sonora

Aparece en todos los contextos en los que no se produce la consonante oclusiva bilabial sonora.

[ð] Aproximante dental sonora

Aparece en todos los contextos en los que no se produce una oclusiva dental sonora.

[ɹ] Aproximante alveolar sonora

En posición de coda silábica en función del mayor o menor grado de énfasis en la pronunciación.

[j] Aproximante palatal sonora

En todos los contextos excepto después de pausa y después consonante nasal /n/ o de consonante lateral /l/. Aparece también en las zonas yeístas en la que no se produce la consonante lateral palatal.

[ɣ] Aproximante velar sonora

Aparece en todos los contextos en los que no se produce una oclusiva velar sonora.

[w] Aproximante labiovelar sonora

²⁶⁴ http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/IPA_cons_sp.html#Aproximantes

Seguida de vocal, en un diptongo.

Aproximantes laterales

[ɭ.] **Lateral interdentalizada sonora**

Seguida de consonante interdental.

[ɮ] **Lateral dentalizada sonora**

Seguida de consonante dental.

/l/ **Lateral alveolar sonora**

[ʎ] **Lateral palatalizada sonora**

Seguida de consonante palatal.

/ʎ/ **Lateral palatal sonora**

Aparece únicamente en las variedades lleístas.

Serie nasales

Esta serie no es oral pues en su producción el aire no es expulsado por la boca sino por la nariz. Presentan por tanto un cierre de los órganos articulatorios bucales y un pasaje rinofaríngeo abierto para que el aire pueda ser expulsado por las fosas nasales.

/m/ bilabial, nasal, sonoro.

/n/ alveolar, nasal, sonoro.

/ɲ/ palatal, nasal, sonora.

Serie líquidas

Bajo esta terminología se encuentran las consonantes laterales y vibrantes. Acústicamente poseen ciertas características entre vocal (tienen una sola fuente armónica) y consonante (tienen zonas de antirresonancia en el espectro). Según el punto de vista articulatorio, aunque existe un obstáculo

a la salida del aire, la cavidad bucal está más abierta que en el resto de las consonantes:

Laterales

/l/ lateral, alveolar, sonoro.

/ʎ/ lateral, palatal, sonoro.

Vibrantes

/r/ vibrante simple

/r̄/ vibrante múltiple

➔ Una vez descritos los fonemas consonánticos en español, procedemos a un análisis contrastivo del chino más destacado.

a) Consonantes equiparables en su pronunciación

En chino, las consonantes, como sonidos simples, siempre ocupan la posición inicial. Como vemos en Cortés Moreno (2009b:177), algunas de ellas se articulan de igual manera que las españolas, aunque en algún caso la pronunciación no sea “exactamente” la misma: /p/, /m/, /f/, /t/, /n/, /l/, /s/, /k/, /ŋ/ (nasal velar sonora, como la *n* de *conga*) y /x/ (fricativa velar sorda, como la *g* de *gemir*).

b) Consonantes que difieren en su pronunciación

Este mismo autor continúa diciendo que “la africada no aspirada alveolopalatal sorda /t͡s/ recuerda hasta cierto punto el fonema africado prepalatal sonoro /d͡ʒ/, correspondiente a la *y* española de *cónyuge*”. Además, su correlato aspirado, /t͡sʰ/, aunque no son exactamente iguales, sí se podría encontrar alguna equivalencia con el fonema correspondiente a la *ch* española de *chaqueta* (en chino > *qià* 恰, adecuado).

Por tanto, dentro de este grupo se encuentran aquellas que tienen una articulación aspirada (excepto “j”) en contraste con las consonantes no aspiradas. La oposición *aspirada/no aspirada* existe en español pero es una característica distintiva de la fonética china y de gran importancia para poder distinguir el sentido de las palabras.

Son **p** [p^h] - **t** [t^h] - **k** [k^h] - **q** [tɕ^h] - **j** [tɕ] cuya descripción articulatoria vemos a continuación:

FONEMA	AFI	DESCRIPCIÓN
p	/p ^h /	Bilabial, oclusiva, sorda, aspirada. Se pronuncia como la b del pinyin, pero con aspiración: <i>pángbiān</i> (旁边, al lado)
t	/t ^h /	Dental, oclusiva, sorda, aspirada. Se pronuncia como la d del pinyin, pero con aspiración: <i>tǎn</i> (坦, plano)
k	/k ^h /	Velar, oclusiva, sorda, aspirada. Se pronuncia como la g del pinyin, pero con aspiración: <i>kōngqì</i> (空气, aire)
j	/tɕ/	Dorsopalatal (parte anterior del dorso de la lengua), africada, sorda. Se articula haciendo que el dorso de la lengua entre en contacto con la parte anterior del paladar, a la vez que se hace tocar los alvéolos con la punta de la lengua. El sonido más cercano que tenemos en castellano es la ts de <i>chocolate</i> , aunque al pronunciar la j del pinyin existe un menor contacto de la lengua con el paladar: <i>jīng</i> (惊, sorpresa)
q	/tɕ ^h /	Dorsopalatal (parte anterior del dorso de la lengua), africada, sorda aspirada. Se pronuncia como la j del pinyin pero con aspiración: <i>qìchē</i> (汽车, coche)

*Fig. 63: Descripción articulatoria de las consonantes chinas que difieren del español.*²⁶⁵

c) Consonantes propias del chino que no existen en español

En chino, las consonantes alveolares no-vibrantes /r, zh, ch, sh/ se producen doblando la punta de la lengua hacia arriba hasta tocar el paladar duro pero sin vibrar la lengua. Esta es otra característica de la fonética china que sirve para diferenciar el sentido de las palabras (Zhou, 1995:54), y que influye en la pronunciación de la L2 por interferencia con la L1.

²⁶⁵ Datos adaptados de información extraída de Rovira Esteva (2010:145-149).

En contraste, hay otras consonantes que, debido a la gran variedad de dialectos chinos, se pronuncian de manera diferente dependiendo de si se dobla o no la lengua al hablar [z/zh, s/sh, c/ch], siendo este otro de los rasgos característicos de importancia a la hora de diferenciar las palabras en chino.

En este grupo de consonantes también se distingue entre aspiración/no aspiración.

Las que no tienen correlato en español son **z [ts] - zh [tʂ] - c [tsʰ] - ch [tʂʰ] - sh [ʂ] - r [ʐ] - x [ɣ]**, cuya descripción articulatoria vemos a continuación:

FONEMA	AFI	DESCRIPCIÓN
z	/ts/	Dental, sibilante, africada, sorda. Se pronuncia como la ts de <i>tsé tsé: hézi</i> (盒, caja)
c	/tsʰ/	Dental, sibilante, africada, sorda, aspirada. Se pronuncia como la z del pinyin pero con aspiración: <i>cǎoméi</i> (草莓, fresa)
zh	/tʂ/	Apicopalatal (o retrofleja), africada, sorda. Para articular este sonido, hay que curvar ligeramente la lengua hacia atrás mientras se pronuncia la t , hasta que el reverso de la punta toque la zona entre los alvéolos y el paladar: <i>zhuāng</i> (庄, pueblo)
ch	/tʂʰ/	Apicopalatal (o retrofleja), africada, sorda, aspirada. Se pronuncia como la zh pero con aspiración: <i>chūn</i> (春, primavera)
sh	/ʂ/	Apicopalatal (o retrofleja), fricativa, sorda. Para articular este sonido, hay que curvar la lengua hacia atrás mientras se pronuncia la t , hasta que el reverso de la punta se acerque a la zona entre los alveolos y el paladar sin llegar a tocarlos: <i>shétou</i> (舌头, lengua)
r [ɹ]	/ʐ/	Apicopalatal (o retrofleja), fricativa, aproximante, sonora. Para articular este sonido, hay que curvar la lengua hacia atrás hasta que el reverso de la punta se acerque a la zona entre los alveolos y el paladar sin llegar a tocarlos y hacerla vibrar: <i>rìchū</i> (日出, amanecer)
x	/ɣ/	Dorsopalatal (parte anterior del dorso de la lengua), fricativa, sorda. En castellano no existe ningún sonido que se le parezca: <i>xìngfú</i> (幸福, feliz)

Fig. 64: Descripción articulatoria de las consonantes chinas que no existen en español.²⁶⁶

²⁶⁶ Datos adaptados de información extraída de Rovira Esteva (2010:145-149).

En el cuadro que sigue, podemos ver un resumen completo de las consonantes chinas, los fonemas correspondientes y los sonidos a los que pueden asemejarse en español, o en inglés, cuando no existe un sonido español equiparable:

letra	fonema	chino	español
b-	/p/	bā (OCHO)	Como la p del español
p-	/p ^h /	pā (TENER MIEDO)	Como la p del español pero con aire, como en inglés
d-	/t/	dā (GRANDE)	Como la t del español
t-	/t ^h /	tiān (DÍA)	Como la t del español pero con aire como en inglés
g-	/k/	gōu (PERRO)	Como la k del español
k-	/k ^h /	kān (VER)	como la k del español pero con aire, como en inglés
s-	/s/	sì (CUATRO)	Como en español
z-	/ts/	zōng (SIEMPRE)	Como la ts del español (tsé-tsé)
c-	/ts ^h /	cí (PALABRA)	Como la ts del español pero con aire
x-	/ç/	xin (NUEVO)	Como entre la sh del inglés y la s del español
j-	/tç/	jiā (CASA)	Como la j del inglés (<i>jazz</i>)
q-	/tç ^h /	qù (IR)	Como la j del inglés pero con aire
sh-	/ʃ/	shū (LIBRO)	Como la sh del inglés (<i>Sharon</i>)
zh-	/tʃ/	zhǐ (SOLAMENTE)	Como la ch del español (<i>chiste</i>)
ch-	/tʃ ^h /	chá (TÉ)	Como la ch del español pero con aire
m-	/m/	mǎ (CABALLO)	Como en español
n-	/n/	nián (AÑO)	Como en español
f-	/f/	fēng (VIENTO)	Como en español
l-	/l/	lái (VENIR)	Como en español
h-	/x/	huā (FLOR)	Como la j del español (<i>jugar</i>)
r-	/z/	rén (PERSONA)	Como la r fuerte del español, pero sin vibrar

Fig. 65: Equivalencias fónicas (en español o inglés) de los fonemas del chino²⁶⁷.

Tras esta presentación inicial, comprobamos en el siguiente cuadro de Cortés Moreno (2009a:6) que hay seis fonemas españoles destacados en rojo, /b, d, g, θ, r, r̄/ que no existen exactamente como tales en chino y que previsiblemente provocan confusión. En estos casos, los alumnos tienden a buscar equivalencias con aquellos otros que consideran más cercanos acústicamente hablando ya que comparten algunos de sus rasgos articulatorios. Por ejemplo, el fonema /b/ del español (oclusivo, bilabial y sonoro) → lo perciben y pronuncian en español como /p/ por ser también oclusivo y bilabial. La razón que subyace bajo esta confusión es que en

²⁶⁷ Disponible en la web: <http://aulex.org/idiomas/chino/> Adaptado de

chino no hay diferencia de sonoridad entre /p/ y /b/, luego ellos, al no percibir las diferencias entre ambas unidades, inevitablemente cometen errores de pronunciación, y dicen ‘pelo’ cuando quieren decir ‘velo’²⁶⁸, con las complicaciones a nivel de comprensión y comunicación que ello conlleva y que trascienden más allá del nivel fónico en la lengua.

MODO DE ARTICULACIÓN		OCCLUSIVOS		AFRICADOS				FRICATIVOS		NASALES	LATERAL	VIBRANTES			
				NO RETROFLEJOS		RETROFLEJOS									
		NO ASPIRADOS	ASPIRADOS	NO ASPIRADOS	ASPIRADO	NO ASPIRADO	ASPIRADO						NO RETROFLEJOS	RETROFLEJOS	
ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES	LUGAR DE ARTICULACIÓN														

BILABIALES	SORDOS	p	p ^h									
	SONOROS	b									m	
LABIODENTAL	SORDO								f			
INTERDENTAL	SORDO								θ			
DENTOALVEOLARES	SORDOS	t	t ^h	ts	ts ^h				s			
	SONOROS	d									n	l
ALVÉOLOPALATALES	SORDOS			tʃ	tʃ ^h				ʃ			rr
	SORDOS					tʂ	tʂ ^h			ʂ		
	SONOROS									ʐ		
PALATALES	SORDOS	k	k ^h						x/h			
	SONOROS	g									ŋ	

Fig. 66: Fonemas consonánticos del español y del chino contrastados.

d) Confusiones más generalizadas a nivel consonántico

Llegados a este punto, podemos pronosticar entonces que existen confusiones debido a las diferencias fónicas entre ambos sistemas. Cortés Moreno (2009a:7) sistematiza de la siguiente manera las principales confusiones previsibles por parte de los sinohablantes aprendientes de español:

- (1) Entre oclusivos sordos /p, t, k/ y sus correlatos sonoros /b, d, g/
 - Los seis fonemas oclusivos chinos son sordos, aunque en determinados contextos fonológicos pueden sonorizarse. Por esto, en chino, la oposición

²⁶⁸ Hablamos de sonidos, no de grafías.

fonológica pertinente no es entre sordas y sonoras, como en español, sino entre aspiradas y no aspiradas, por ejemplo: /p^h, t^h, k^h/ frente a /p, t, k/. De este modo, la distinción entre los fonemas sordos y sonoros no tiene mucha importancia funcional en esta lengua, pero sí en español, por lo que es lógico que estos fonemas sean causa de mayor dificultad para el alumno sinohablante.

(2) Entre la lateral /l/ y las vibrantes /r, ɾ/ → /r̄/ no existe en chino y /l/ - /r/ son alófonos en esta lengua.

La consonante *r* que existe en chino es un sonido fricativo, postalveolar, sonoro (*rén* 人, persona) cuya transcripción fonética es [ʐ] aunque a veces también se puede realizar como aproximante postalveolar (*shāngrén* 商人, profesión), sin la fricción característica de las fricativas, y en este caso se transcribe como [ɭ].

(3) Entre los fonemas fricativos /s/ y /θ/ → /θ/ no existe en chino.

En este cuadro se aprecia de manera gráfica estas diferencias y confusiones:

Fonemas que no existen en chino	b	d	g	θ	ɾ
Confunden con	p	t	k	s	l, r
Ejemplos	<i>boda</i>	<i>dos</i>	<i>gato</i>	<i>zona</i>	<i>ruin</i>
Confunden con	<i>pota</i>	<i>tos</i>	<i>cato</i>	<i>*sona</i>	<i>*luin</i>

*Fig. 67: Confusiones típicas en la escritura y en la pronunciación*²⁶⁹.

13.1.2. Principales diferencias a nivel suprasegmental

13.1.2.1. La sílaba

²⁶⁹ Adaptación de Cortés Moreno (2009a:8).

La sílaba es cada una de las divisiones fonológicas en las que se divide una palabra y la tercera la unidad menor con entidad propia (tras mora²⁷⁰-fonema) que percibe el oído humano (Machuca 2000: 63).

En español, la sílaba tiene como núcleo una vocal (V) y junto a ella pueden concurrir consonantes (C) u otras vocales. Recordamos que el diptongo se considera un núcleo vocálico a todos los efectos.

Además, la sílaba tiene una parte obligatoria y dos opcionales, que pueden ser simples o complejas. Por ejemplo, la sílaba *trans-* de *transferencia* se dividiría así:

SÍLABA		
Opcional	Obligatorio Sólo fonemas vocálicos ²⁷¹	Opcional
prenúcleo	núcleo	coda
<i>tr</i>	<i>a</i>	<i>ns</i>

*Fig. 68: Estructura de la sílaba en español.*²⁷²

En contraposición, exponen Cortés Moreno (2009:7) y Ross *et al.* (2010:xii) que la estructura típica de la sílaba china es más simple. La unidad básica de la pronunciación de todos los dialectos chinos es la sílaba que en mandarín se compone de tres partes: un fenómeno suprasegmental (un tono) más dos fenómenos segmentales [un sonido inicial (normalmente una consonante, aunque puede no aparecer) y un sonido final (todo lo que va después de la inicial)], según vemos:

²⁷⁰ Según el *DEL*: Unidad de medida de la cantidad silábica, equivalente a una sílaba breve.

²⁷¹ Machuca (2000:63) distingue entre *núcleo simple* (un solo elemento vocálico) y *complejo* (combinaciones vocálicas dentro de una misma sílaba: las que pertenecen a una misma sílaba → *diptongos*, *triptongos* y las que pertenecen a sílabas diferentes → *hiato*).

²⁷² Figura de creación propia.

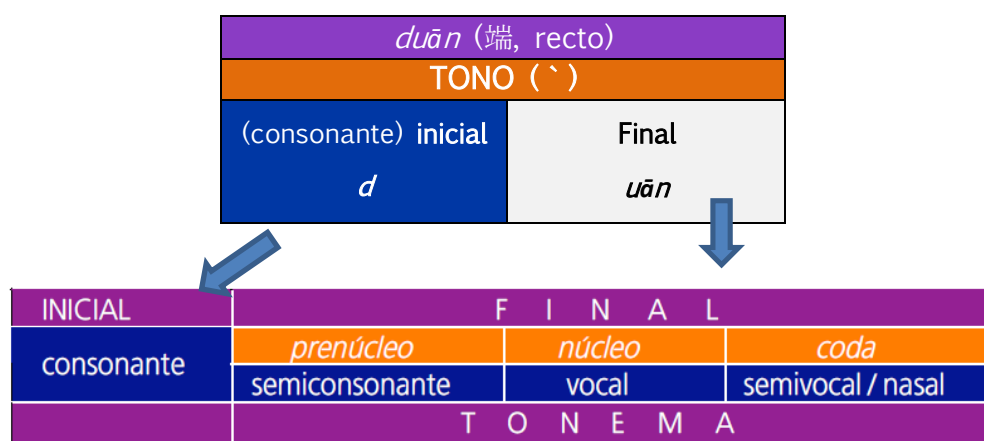


Fig. 69: Estructura de la sílaba en chino.²⁷³

En relación a lo que Ross (2015:xii) muestra, el único sonido obligatorio en la sílaba del mandarín es la vocal en el final. Por lo tanto, una sílaba puede consistir en:

- una sola vocal: *a* (啊, partícula modal)
- vocal + tono: *ā* (阿, partícula inicial)
- vocal + tono + /n, ng/: *ān* (按, eucaplipto); *áng* (昂, mantener en alto)
- semivocal + vocal + tono: (*iān*)/*yān* (烟, fumar); (*uén*)/*wén* (文, cultura); (*üǎn*)/*yuǎn* (远, lejos)
- consonante inicial + vocal + tono: *mā* (妈, madre)

Dicho de otra forma:

Iniciales → cada inicial consta de una sola consonante. En chino moderno existen 21 consonantes iniciales²⁷⁴.

²⁷³ Cortés Moreno (2009a:7).

²⁷⁴ Zhou (1995:50) habla de 23 iniciales pues cuenta las semivocales /y, w/ y la velar nasal /ng-/ ya que puede encontrarse como consonante inicial en algunos dialectos, aunque no en el pekinés. Por otro lado, Norman (1988:139) considera 24 las iniciales del dialecto pekinés pues además, al igual que Chao (1968:21), añade la uvular Ø [ʊ]. Nosotros en este trabajo consideramos las 21 iniciales genuinas que defiende Ross *et al.* (2010:xiii).

Finales→ Los fonemas finales no siempre son vocálicos, ya que a algunos de ellos se les suman algunos fonemas consonánticos. En chino únicamente hay tres fonemas consonánticos finales: /n/, /ŋ/ y el alófono aproximante [ɹ] de la retrofleja /ʐ/. Por ello, los 38 finales pueden constar de:

- una sola vocal
 - un diptongo
 - VN (vocal + nasal)
- } + TONEMA

a) Iniciales y finales

En chino existe una combinación de 21 fonemas iniciales [más 2 semivocales (palatal *y* / velar *w* que se utilizan en aquellas sílabas carentes de inicial y cuya final comienza por *i*, *u* ó *ü*)] y 38 finales cuya suma generaría unas 800 combinaciones posibles (aunque en la práctica el uso se limita a la mitad).

Ross *et al* (2010:xiii) nos muestra en los siguientes cuadros los fonemas consonánticos iniciales y los vocálicos finales:

b	d	g	j	zh	z
p	t	k	q	ch	c
m	n	h	x	sh	s
f	l			r	

Fig. 70: Shēngmǔ 声母. Fonemas iniciales en chino.

<i>Finals that begin with:</i>	<i>and end with a vowel:</i>	<i>and end with n:</i>	<i>and end with ng:</i>	<i>and end with r:</i>
a	a, ai, ao	an	ang	
e	e, ei	en	eng	er
o	(o), ou		ong	
i	i, ia, iao, ie, iu/iou	ian, in	iang, ing, iong	
ü	ü, üe	üan, ün		
u	u, ua, uai, ui/uei, uo	uan, uen	uang, ueng	

Fig. 71: Yùnmǔ 韵母. Fonemas finales en chino.

Todos los sonidos finales pueden formar sílabas por sí solos (sin ninguna de las 21 iniciales genuinas), aunque las que comienzan por *i*, *u*, *ü* se sirven de las semivocales (*y*, *w*) en su expresión escrita:

i	ia	iao	ie	iou	in	ian	ing	iang	iong
yi	ya	yao	ye	you	yin	yan	ying	yang	yong
ü	üe	ün	üan						
yu	yue	yun	yuan						
u	ua	uai	uo	uei	uan	uen	uang	ueng	
wu	wa	wai	wo	wei	wan	wen	wang	weng	

Mostramos aquí una tabla cruzada de sonidos iniciales y finales con las sílabas pinyin correspondientes que muestra la base de estas combinaciones (en sus cuatro tonos correspondientes) y que puede ser de gran utilidad para vislumbrar la composición silábica del mandarín:

a	o	e	ai	ei	ao	ou	an	en	ang	eng	i	ia	ie	iao	iu	ian	in	iang	ing	u	ua	uo	uai	ui	uan	un	uang	ueng	ong	iong	ü	üe	ün	üan
a		e	ai	ei	ao	ou	an	en	ang	eng	yi	ya	ye	yao	you	yan	yin	yang	ying	wu	wa	wo	wai	wei	wan	wen	wang	weng	yong	yu	yue	yun	yuan	
b	ba	bo	bai	bei	bao	bou	ban	ben	bang	beng	bi	bie	bie	biao	biu	bian	bin	bing	bu															
p	pa	po	pai	pei	pao	pou	pan	pen	pang	peng	pi	pie	pie	piao	piu	pian	pin	ping	pu															
m	ma	mo	mai	mei	mao	mou	man	men	mang	meng	mi	mie	mie	miao	miu	mian	min	ming	mu															
f	fa	fo	fei	fei	fao	fou	fan	fen	fang	feng									fu															
d	da	de	dai	dei	dao	dou	dan	dang	dang	deng	di	die	die	diao	diu	dian	ding	ding	du			duo	duo	dui	duan	dun								
t	ta	te	tai	tei	tao	tou	tan	tang	tang	teng	ti	tie	tie	tiao	tiu	tian	ting	ting	tu			tuo	tuo	tui	tuan	tun								
n	na	ne	nai	nei	nao	nou	nan	nen	nang	neng	ni	nie	nie	niao	niu	nian	nin	niang	nu			nuo	nuo		nuan						nü	nüe		
l	la	le	lai	lei	lao	lou	lan	lang	lang	leng	li	lie	lie	liao	liu	lian	lin	liang	lu			luo	luo		luan	lun					lü	lüe		
g	ga	ge	gai	gei	gao	gou	gan	gan	gang	geng									gu			guo	guai	gui	guan	gun	guang							
k	ka	ke	kai	kai	kao	kou	kan	kan	kang	keng									ku			kuo	kuai	kui	kuan	kun	kuang							
h	ha	he	hai	hei	hao	hou	han	han	hang	heng									hu			hua	huai	hui	huan	hun	huang							
j											ji	jia	jie	jiao	jiu	jian	jin	jiang	jing															
q											qi	qia	qie	qiao	qiu	qian	qin	qiang	qing															
x											xi	xia	xie	xiao	xiu	xian	xin	xiang	xing															
zh	zha	zhe	zhai	zhei	zhao	zhou	zhan	zhen	zhang	zheng	zhi																							
ch	cha	che	chai	chai	chao	chou	chan	chen	chang	cheng	chi																							
sh	sha	she	shai	shai	shao	shou	shan	shen	shang	sheng	shi																							
r																																		
z	za	ze	zai	zei	zao	zou	zan	zan	zang	zeng	zi																							
c	ca	ce	cai	cai	cao	cou	can	can	cang	ceng	ci																							
s	sa	se	sai	sei	sao	sou	san	san	sang	seng	si																							

Fig. 72: Tabla Fonética con todos los sonidos posibles del mandarín (pinyin).²⁷⁵

²⁷⁵ Véase <http://www.iberochino.com/fonetica.php?silaba=a>. Esta web ofrece con esta tabla la posibilidad de oír todas estas combinaciones en sus cuatro tonos de manera muy sencilla y útil.

Por ejemplo:

- *liàng* (谅, perdonar): la sílaba inicial es *l*, y la final es *iàng*.
- *dàoqiàn* (道歉, pedir) está formada por dos sílabas: *dào* (道, camino) y *qiàn* (歉, disculpa). Por tanto, encontramos dos sílabas iniciales *d* y *q*, y dos sílabas finales *ào* y *iàng*.

Cada fila de la tabla corresponde a una inicial y cada columna a una final. Si la combinación está permitida, cada intersección columna-fila incluye la sílaba (sin tonos) respectiva²⁷⁶. Si la combinación no está permitida, los cuadros aparecen en blanco.

Estas sílabas se muestran cómo se deben escribir en pinyin, aplicando las reglas comentadas en páginas anteriores (obsérvese que resaltamos aquellas en que la grafía varía del sonido).

Observamos, por tanto, que en chino no hay grupos consonánticos. Este es uno de los motivos por el que los alumnos presentan dificultades en la producción de ciertas palabras en las que aparecen varias consonantes seguidas, tanto en la misma sílaba como en contiguas (br/, /pr/, /bl/, /cr/, /pl/, /dr/, /fr/, /gr/, entre otras): por ejemplo, ‘tractor’, ‘práctica’, ‘inscripción’, etc. La solución a la que recurren los sinohablantes es intercalar una vocal de apoyo para la pronunciación (presa > **peresa*; broma > **boroma*).

b) La estructura silábica

²⁷⁶ Si la seleccionamos y pinchamos en la web, se puede oír la pronunciación correcta en cada uno de sus tonos.

En español, la clasificación de las sílabas se hace según acaben en vocal o consonante, es decir, que la coda sea una vocal o una consonante. Frías Conde (2001:15) nos lo muestra así:

- **Abiertas o libres:** sílabas acabadas en vocal: *can-sa-da*, *de-mo-cra-cia*
- **Cerradas o trabadas:** sílabas acabadas en consonante: *cen-ce-rro*, *sin-to-ní-a*

En el pre-núcleo solo caben dos consonantes cuando una de ellas es líquida o vibrante junto con una plosiva, por tanto se descarta la /s/ líquida, como en inglés *student*, *snail*, e igualmente la /n/ sin un apoyo vocálico. En cuanto a la posición de coda, dos consonantes pueden coexistir siempre que se trate de la combinación /ns/ (y algún otro caso).

Las posibles combinaciones de la sílaba en español son:

1.	V	<i>a-ho-ra, d í-a</i>	10.	VCC	<i>Ins-truc-ción, abs-ten-ción</i>
2.	VV	<i>hie-lo, ai-re</i>	11.	CVCC	<i>cons-ti-tu-ción, bi-ceps</i>
3.	CV	<i>Pa-sa, tra-je</i>	12.	CVC	<i>cuen-to, vein-te</i>
4.	CVV	<i>cie-lo, a-cei-te</i>	13.	CVVC	<i>a-ve-rí-guáis</i>
5.	CVVV	<i>buey</i>	14.	VVC	<i>hier-ba, aus-te-ro</i>
6.	CCVV	<i>true-no, plei-to</i>	15.	CCVC	<i>pren-sa, gran-de</i>
7.	VC	<i>Ab-side, al-to</i>	16.	CCVCC	<i>trans-por-te</i>
8.	CVC	<i>Sos, sín-te-sis</i>	17.	CCVVC	<i>trein-ta</i>
9.	CCV	<i>Pre-sa, gra-sas</i>			

Fig. 73: Posibles combinaciones de la sílaba en español²⁷⁷.

Por su parte, Planas Morales (2011a:211) explica que el chino no tiene tantos tipos de sílabas como el español porque la distribución de los fonemas en la sílaba es mucho más restringida. La estructura que predomina

²⁷⁷ Adaptación de Machuca (2000:65) y Frías Conde (2001:16).

es CV aunque existen otras combinaciones posibles, como veremos a continuación:

SÍLABAS CHINAS		EJEMPLOS	
1.	V	È	(<i>enfadado</i>)
2.	CV	mǎ	(<i>caballo</i>)
		sī	(<i>seda</i>)
3.	GV	yā	(<i>pato</i>)
4.	CGV	duō	(<i>cuánto</i>)
5.	VC	ān	(<i>paz</i>)
6.	VV	ài	(<i>amor</i>)
7.	CVC	lán	(<i>azul</i>)
8.	CVV	lái	(<i>venir</i>)
9.	GVC	yán	(<i>sal</i>)
10.	GVV	yào	(<i>medicina</i>)
11.	CGVC	huàn	(<i>cambiar</i>)
12.	CGVV	huài	(<i>malo</i>)

Fig. 74: Tipos de sílaba china²⁷⁸.

Debemos aclarar que, aunque tradicionalmente se conceptúa el chino como monosilábico, lo cierto es que, aunque un carácter sí que corresponde a una sola sílaba, existen más palabras bisílabas, e incluso polisílabas, que monosílabas. Cortés Moreno (2014:184) no ofrece algunos ejemplos:

TIPO	ESCRITURA	AFI	PINYIN	TRADUCCIÓN
bisílaba	香蕉	/çiān tɕjǎo/	xiāng jiāo	plátano
trisílaba	葡萄柚	/pʰú tʰáu jòu/	pú táo yòu	pomelo
tetrasílaba	西班牙人	/çi pān já zən/	xī bān yá rén	español (persona)

Fig. 75: Tipos y ejemplos de palabras polisílabas.

²⁷⁸ La letra G (*glide*) corresponde a la vocal que hace función de consonante y siempre forma parte del núcleo de la sílaba.

En las palabras bisílabas la primera sílaba tiene la acentuación principal y la segunda carece de acentuación²⁷⁹.

En las trisílabas, la primera sílaba es la que se acentúa con mayor intensidad, la segunda carece de acentuación mientras que la tercera puede o no tenerla.

En las tetrasílabas, la primera sílaba es la que mayor intensidad acentual posee, la segunda carece de acentuación, y la tercera o la cuarta, dependiendo de la estructura sintáctica, pueden carecer de acentuación o incluso tener una acentuación secundaria.

c) El sufijo no silábico *-r*

En chino estándar existen unas sílabas que terminan con una coda rótica *-r* conocida como *erhua* (*érhuà*, 儿化). Este sufijo se añade a numerosos verbos y nombres causando la retroflexión de la vocal precedente, fenómeno típico del habla estándar y de algunos dialectos.

Este fenómeno se manifiesta como proceso fonológico en dos ocasiones o contornos relevantes (Norman 1988:149):

1. En morfemas pronunciados como [ə] o [ɐ̞] y escritos como *er* (+ tono): *èr* (二, dos); *ěr* (耳, oído); *ér* (儿, hijo); *ér* (而, y).
2. Como sufijo anexo a otro morfema. El sufijo *-er* y la sílaba final a la que se añade forman parte de la misma sílaba. En pinyin, este sufijo se representa con la grafía *r* y su carácter correspondiente es 儿: *gēr* (歌儿, canción); *huār* (花儿, flor).

²⁷⁹ Mayormente es un tono neutro/sílaba débil.

Si la sílaba final a la que se añade el sufijo termina en *i* o en *n*, esta vocal y esta consonante no se pronuncian: *xiǎoháir* (小孩儿, niño); *wánr* (玩儿, jugar).

13.1.2.2. La entonación

Quilis (1993:410) define la entonación como “la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración”, lo que significa que la entonación transmite, por tanto, en español información lingüística. Y además distingue entre segmentos distintivos (unidades mutuamente excluyentes) y suprasegmentos contrastivos (sin alternancia en el mismo contexto pero con dependencia mutua).

Por su parte, Gil Fernández (2007:366) añade a las anteriores otras funciones fundamentales: aquellas que se utilizan como recurso para dar “pistas” al oyente en el discurso: *demarcativa* (capacidad de segmentar el discurso), *integradora* (dota a las palabras de significado comunicativo y las convierte en enunciados) y la relacionada con la *interacción* comunicativa entre el hablante y el oyente (interpretación del mensaje).

En lo que respecta al chino, Planas Morales afirma (2010:212) que al ser ésta una lengua aislante expresa sus funciones morfosintácticas cambiando el orden de las palabras.

Los patrones entonativos básicos del español son los que siguen (Frías Conde, 2001:17):

Enunciación (tono descendente): *Hoy está lloviendo*

Pregunta (tono ascendente): *¿Hoy está lloviendo?*

Exclamación (tono descendente): *¡Hoy está lloviendo!*

Como se puede apreciar, nuestro tono de voz cambia con subidas y bajadas para expresar información lingüística. Estas bajadas y subidas del tono se representan, en lo posible, en la lengua escrita por medio de signos ortográficos²⁸⁰.

Tanto el español como el chino coinciden en que tienen unos valores tonales altos en los contornos interrogativos. Sin embargo, mientras que en español aparecen, sobre todo, en la última sílaba del enunciado, con una inflexión ascendente, en chino se manifiestan al principio del enunciado, con un registro semi-alto; por esto, los sinohablantes producen enunciados interrogativos con una elevación tonal final insuficiente. Pero si lo que se pretende es enfatizar, ambas lenguas hacen uso de la alteración en la declinación, en el campo tonal o en el registro tonal (Cortés Moreno 2002:82).²⁸¹

Qi (2012:162) enfatiza el hecho de que las opiniones acerca de la estructura entonativa del chino no sean homogéneas entre los estudiosos del tema. Algunos investigan la entonación del chino a nivel oracional mientras que otros, como los académicos del Instituto de Lingüística, se refieren a la noción de entonación grupal y separan ciertas unidades prosódicas según los rasgos definitorios que consideran oportunos para tal efecto. Para ello intentan definir las unidades mínimas de entonación basadas en la interacción de tonos o incluso en algunos símbolos que ocurren en las curvas de F0.

Otros autores como Yuan-Ren Caho proponen la teoría de la “suma algebraica” porque consideran que los tonos ya están naturalmente

²⁸⁰ Signos de puntuación, de exclamación, de interrogación, etc.

²⁸¹ Para más información véase Junming Yao (2015).

integrados en la entonación, por lo que en este caso habría que prestar atención a la última sílaba de la frase y no tanta a otras partes del discurso.

En lo único que se ponen de acuerdo todos estos expertos es en que el acento tonal y los tonos de contorno a final de frase son esenciales para la entonación en chino, siendo este a su vez el rasgo más distintivo frente al español y quizás por este motivo, los aprendientes sinohablantes transfieran los patrones de su lengua materna a la L2.

Lo cierto es que tanto la entonación como el acento de la oración influyen en la realización de los tonos y pueden llegar a modificarlos, como vamos a ver en este apartado. Por esto, “un mismo tono se concretará de formas distintas dependiendo de su posición, del tipo de oración, del contexto, etc., aunque en general se entiende que la parte más informativa de la oración es el principio de la unidad, no el final (Pérez Escudero 2009:37)”.

En la figura 76 del siguiente apartado se presenta el sistema tonal del mandarín, quizás uno de los menos complicados de todos los dialectos del chino, aunque Chao (1968:40-44) especifica que en realidad son 13 los diferentes tipos de entonación existentes, no solo en mandarín sino en todos los dialectos en general. Pérez Escudero (2009:37) también lo refiere en su trabajo y nosotros lo presentamos como sigue:

1. NORMAL: corresponde a los enunciados declarativos y consta de una simple sucesión de tonemas. En frases cortas de tres o cuatro sílabas, no hay una modificación especial de tonos pero en enunciados más largos hay cierta tendencia al fenómeno de la declinación.
2. SUSPENSIÓN-CONCLUSIÓN: Se reconoce la suspensión en chino por un registro alto; y la conclusión, por un registro bajo. Según Chao, en

chino no se produce ni una curva ascendente en la suspensión ni una descendente en la conclusión, como en español.

3. TEMPO ACELERADO EN LAS ÚLTIMAS SÍLABAS: en las preguntas simples y en las órdenes simples, sin especiales implicaciones, se tiende a la aceleración a final de frase.
4. AMPLIACIÓN EXTRA DEL CAMPO TONAL: usado en expresiones jocosas.
5. TONO ALTO: se aplica a los enunciados que intentan señalar calma.
6. FALSETTO: indica impaciencia o total discrepancia.
7. TONO BAJO: su uso se adecúa para mostrar solemnidad o fuerte emoción.
8. TONO BAJO, CON FRECUENCIA ACOMPAÑADO DE VOZ SUSURRADA: se puede denotar en preguntas confirmativas.
9. TONO BAJO Y VELOZ: aplicado en los incisos ente paréntesis.
10. PAUSA NEGATIVA: cuando el hablante no realiza ninguna pausa entre frase y frase. Se usa, por ejemplo, en frases que describen cuentas matemáticas. A veces la frase se interrumpe antes de terminar y se sigue con la siguiente frase.
11. y 12. FINALES ASCENDENTES Y DESCENDENTES: Chao trata estos dos tipos de cambios tonales como formas de entonación. Aunque también se refiere a ellos como partículas porque tan solo afectan a la última sílaba de la frase y son añadidas después del tono o incluso después de la última sílaba.

No olvidemos que, aunque la entonación esté presente en chino, para expresar ciertos criterios como duda, orden, pregunta, etc., esta lengua usa además unas partículas (véase figura 79) que hace que se reduzca la necesidad de utilizar la entonación en ciertos casos.

13. INTENSIDAD ESTOCÁSTICA o aleatoria: usada en frases que denotan irritación o impaciencia. El acento está relacionado primeramente con el rango tonal y la duración y solo se asocia secundariamente con la intensidad. Sin embargo, hay un tipo de intensidad “martilleante” que se aplica a la mayoría de las sílabas de la oración, a veces incluso sobre el tono neutro, que expresa impaciencia o enfado. Tiene que ver más con la entonación expresiva que con la estructura de la frase.

a) El tonema y los tonos

El tonema es la unidad de medida de la entonación. En español, se reconocen tres tipos de tono: uno ascendente (↑), otro horizontal (→) y un tercero descendente (↓). A ello hemos de añadir que sólo existe la entonación de frase, siendo tres, como ya sabemos, los patrones entonativos básicos que provocan variación de significado, aunque existen otros, por ejemplo:

- Se sube el tono cuando se trate de una interrogativa absoluta > *¿Vas a la playa mañana?*
- Primero se sube el tono y luego se baja cuando la pregunta es pronominal > *¿A dónde vas mañana?*

En chino, nos encontramos con el llamado *tonema silábico*: cada sílaba lleva su tono y tiene función distintiva equiparable a los fonemas, por lo que tienen valor fonológico; es decir, que dependiendo del tono usado, la palabra adquirirá un significado diferente. Sin embargo, algunas sílabas chinas pueden experimentar un cambio de tono dependiendo del entorno donde se encuentre y por tanto pueden pronunciarse con varios tonos manteniendo el mismo sentido. Por ello, conocer y saber diferenciar

cuidadosamente los tonos es imprescindible, ya que el significado de una palabra puede variar.

Al ser el chino una lengua tonal, las palabras organizan su significado variando la altura musical o alargando las vocales, por lo que podemos deducir que la prosodia entre el chino y el español es diferente. Cada sílaba tiene su propio tonema que puede ser de 4 tipos diferentes, además del tonema cero (5º tono, o neutro => palabras en las que se pierden los tonos): el tonema 1 es el alto y llano, el tonema 2 es el ascendente, el tonema 3 es el descendente-ascendente y el cuarto es el descendente. En algunos casos, las sílabas finales se pronuncian en un tono neutro, es decir, de forma breve y ligera (pero no se indica gráficamente con ningún signo sobre la vocal).

Nos parece significativa la explicación de Bauer y Benedict (1997:10) acerca de que, mientras que la articulación de las consonantes y las vocales se produce en la boca, la producción de tonos se centra en la laringe. El principal correlato físico del tono es la *frecuencia fundamental*. Cuantas más veces vibren las cuerdas vocales por segundo (medidas en Hertz -Hz), mayor será la frecuencia fundamental: p.e., si las cuerdas vocales se abren y cierran 150 veces por segundo, la frecuencia fundamental será 150 Hz.

Por ello, los tonos distintivos de una lengua tonal corresponden a las diferencias relativas en la frecuencia fundamental con las que las palabras son pronunciadas. La frecuencia fundamental se puede medir con un espectrógrafo que muestra los contornos tonales, gracias a lo cual podemos no solo ver cómo son esos contornos sino también diferenciarlos.

No es la frecuencia absoluta del tono asociado a la palabra la que distingue el significado de una palabra de otras (las voces de los hablantes pueden variar considerablemente en cuanto a su altura tonal) sino la altura

de los tonos (alta, media, baja) en relación con cada uno de ellos y sus contornos (ascendente, descendente, sostenido).

Por otro lado, Wiedenhof (2015:15-16) explica que los tonos del mandarín se describen de acuerdo a una escala de cinco niveles de tono que dividen las frecuencias de la voz del hablante en cuatro intervalos iguales.

Estos cuatro tonos (el quinto, como hemos, dicho no lleva ningún signo) se indican colocando respectivamente los diacríticos $\bar{}$, $\acute{}$, $\check{}$ y $\grave{}$ sobre las vocales principales, es decir, las más abiertas y sonoras. Lo vemos en el siguiente cuadro:

TONO	EMISIÓN	SIGNO	REPRESENTACIÓN GRÁFICA	EJEMPLO	TRADUCCIÓN
PRIMERO	Empieza arriba y permanece arriba en toda la pronunciación de la sílaba.	-		zhū 株	tronco
SEGUNDO	Se inicia desde la mitad de la vocal y después asciende.	ˊ		zhú 竹	bambú
TERCERO	Tiene un inicio medio-bajo, que desciende aún más y después asciende a un nivel medio alto	ˇ		zhǔ 主	maestro
CUARTO	Se inicia en un nivel alto para caer después abruptamente.	ˋ		zhù 祝	deseo
NEUTRO	Es un tono ligero y breve. No hay trayectoria tonal.	Sin signo		zhu	-

Fig. 76: Sistema tonal del mandarín. ²⁸²

²⁸² Cuadro de creación propia.

Aclaramos, según comenta Ross *et al* (2010:28), que el pinyin especifica exactamente dónde tiene que ir colocada la marca de tono en cada sílaba, siempre en una vocal y de acuerdo a las siguientes reglas²⁸³:

1. Si la sílaba contiene una sola vocal, la marca de tono va sobre esa vocal: *bù* (不, no).
2. Si la sílaba contiene una *a* o una *e*, la marca de tono va sobre ellas: *xué* (学, estudiar); *xiǎo* (小, pequeño).
3. Si la final es *ou*, la marca de tono va sobre la *o*: *shuō* (说, hablar).
4. En los demás casos, la marca de tono va sobre la última vocal: *shuǐ* (水, agua); *suàn* (算, calcular); *xié* (鞋, zapato).

El chino es, además, una lengua analítica y, como ya sabemos, las palabras básicas son unidades monosilábicas que se unen para formar nuevas palabras (que generalmente constan de dos sílabas) que, a su vez, disponen de esos cuatro tonos para poder distinguir sus cuatro significados. Por tanto, el alumno de habla china no está acostumbrado a combinar palabras de más de dos sílabas y tiende a pronunciar sílaba por sílaba al hablar español, lo cual provoca una cierta sensación de confusión al encontrar dificultad en asignar el tono adecuado a la frase.

Cuando el alumno sinohablante traslada estos patrones al español, vemos que también son diferentes en la entonación. Por ejemplo, para hacer una pregunta en español se pone un valor tonal en la última sílaba del enunciado, mientras que en chino, ese valor tonal se pone al comienzo del enunciado.

²⁸³ A veces (si no se indica las marcas diacríticas) las sílabas pueden llevar también al final un número del 1 al 4 para indicar el tono del primero al cuarto y un 5 o un 0 para indicar el tono neutro.

b) Combinación y modificación de tonos

Ya sabemos que los tonos son cambios de intensidad de la voz dentro del contorno silábico que determinan el significado de la sílaba; que son una característica distintiva de la pronunciación que sirven para distinguir el significado de cada sílaba; y que dos sílabas con diferentes tonos significan cosas diferentes incluso siendo las vocales y las consonantes idénticas.

Además, debemos aclarar que cuando van dos tonos juntos, en ciertos casos la pronunciación puede cambiar debido a la influencia que ejerce uno sobre el otro.

Los patrones principales de la modificación de tonos son:

b.1. Tono neutro

Cuando una sílaba no posee contorno tonal se dice que tiene un *tono neutro* y no lleva ninguna marca que lo identifique (como en inglés, *men* que lleva implícito la marca de plural).

Las sílabas de tono neutro son cortas y átonas. La intensidad de esta sílaba depende de la sílaba que la precede como vemos ilustrado en el siguiente cuadro:

TONOS + TONO NEUTRO	EJEMPLOS	INTENSIDAD DEL TONO NEUTRO	GRÁFICO
1er tono + tono neutro	<i>shūshu</i> 叔, tío	ligeramente más baja que la de la sílaba anterior	
2º tono + tono neutro	<i>háizi</i> 孩子, niño	ligeramente más baja que la de la intensidad tonal de la sílaba anterior	
3er tono + tono neutro	<i>xǐhuan</i> 喜欢, gustar	más alta que la de la intensidad tonal de la sílaba anterior	
4º tono + tono neutro	<i>dìdi</i> 弟, hermano pequeño	más baja que la de la intensidad tonal de la sílaba anterior	

Fig. 77: Variación del tono neutro en contorno silábico.²⁸⁴

b.2. Tono Shandi

Cuando se unen sílabas con sus respectivos tonos se produce cierto cambio alofónico y fonémico llamado *tono Shandi* [Chao (1968:25-29); Ross *et al.* (2010:10-13); Wiedenhof (2015:23-29)]. En el dialecto mandarín, al igual que en otros muchos dialectos sinóticos, el tono de una sílaba puede variar más por el tono de la sílaba siguiente que por el tono de la que la precede.

El cambio más frecuente se da con el tercer tono pero hay otros que detallamos a continuación:

- *Tercer Tono*

Se pronuncia con tono ascendente-descendente en tres contextos: cuando la sigue un tono neutro; al final de una frase; ante una pausa. Pero también puede cambiar de tono dependiendo del tono de la sílaba que la sigue, como vemos en siguiente cuadro:

²⁸⁴ Cuadro propio en base a los datos de Ross *et al.* (2010:28) y Wiedenhof (2015:18).

CONTEXTO	VARIACIÓN	EJEMPLO	ESPAÑOL
Cuando la sigue otra sílaba en 3er tono	La primera sílaba cambia al tono 2º	<i>nǐhǎo</i> → <i>níhǎo</i> 3 + 3 → 2 + 3 你好	hola
Cuando la sigue una sílaba en 1er tono	Desciende la intensidad del tono	<i>lǎoshī</i> 3 + 1 → int. baja + 1 老师	profesor
Cuando la sigue una sílaba en 2º tono	Desciende la intensidad del tono	<i>nǎguó</i> 3 + 2 → int. baja + 2 哪国	nacionalidad
Cuando la sigue una sílaba en 4º tono	Desciende la intensidad del tono	<i>nǐ shì</i> 3 + 4 → int. baja + 4 你是	tú eres

Fig. 78: Variación del tercer tono en contorno silábico.²⁸⁵

- **Cambio de tono de Yī (一, uno)**

1.- Cuando aparece al final de una frase no existe variación y se pronuncia con el primer tono.

Pero su pronunciación cambia al tono cuarto *yì* si ocurre ante una sílaba que sea de:

primer tono > *yī zhāng* → *yì zhāng*²⁸⁶ (一章, un capítulo);

segundo > *yī píng* → *yì píng* (一瓶, una botella); o

tercer tono > *yī qǐ* → *yì qǐ* (一起, junto).

• *yī + 1, 2, 3* → *yì + 1, 2, 3*

²⁸⁵ Cuadro de creación propia.

²⁸⁶ Estos ejemplos corresponden a la pronunciación de *yī*, no a la grafía.

2.- Cuando aparece ante una sílaba de cuarto tono, cambia a segundo tono *yí*: *yí gòng* (一贡, una ofrenda).

$$yī + 4 \rightarrow yí + 4$$

3.- Ante el clasificador (o categorizador) *gè* (ya sea que ocurra en segundo tono o neutro), cambia a segundo tono.

$$\begin{aligned} yī + ge &\rightarrow yí ge \\ yī + gè &\rightarrow yí gè \end{aligned}$$

- **Cambio de tono de Bù** (不, no)

Este es un cuarto tono que varía a segundo tono cuando le sigue otro cuarto tono: *bú yòng* (不用, de nada); *bú shì* (不是, no ser, no estar); *bú duì* (不对, incorrecto).

$$bù + 4 \rightarrow bú$$

Pero no cambia cuando va seguido de los tonos primero, segundo y tercero: *bù hē* (不喝, no beber); *bù xíng* (不行, sin salida) *bù hǎo* (不好, malo).

$$bù + 1, 2, 3 \rightarrow bù$$

c) Patrones entonativos

En chino existen unas ‘partículas de tonos’ que no existen en español ya que en español se expresan mediante la pronunciación y la entonación. Estas partículas transmiten el modo de hablar del individuo y se usan al final

de la frase. Siguiendo la clasificación básica del español, Zhou (1995) divide estas partículas del chino también en cuatro:

Expresan tono en oraciones	Partículas
Enunciativas	吧, 的, 呢 (哩), 着呢, 嘛, 罢了, 而已, 也要, 啦;
Interrogativas	吗, 么, 吧, 呢, 啊, 呀,
Exhortativas	吧, 阿, 呀, 哪,
Exclamativas	阿, 呀, 哪, 哇,

Fig. 79: Tipos entonativos básicos del chino. ²⁸⁷

Con respecto a los patrones de entonación o entonemas²⁸⁸ del mandarín, Shen (1990:20; citado en Cortés 2002a:41) incluye el siguiente gráfico donde se pueden apreciar las seis variantes de los entonemas chinos: enunciado declarativos, preguntas absolutas, preguntas con partícula final, preguntas sí/no, preguntas alternativas y preguntas pronominales:

²⁸⁷ Cuadro de creación propia.

²⁸⁸ Según la definición de Cortés (2002a:22-23), entendemos por entonema “el correlato fonológico abstracto de un número infinito de curvas melódicas o contornos entonativos con suficientes características en común para ser interpretadas como similares por un oyente que domine la lengua en cuestión” (sic).

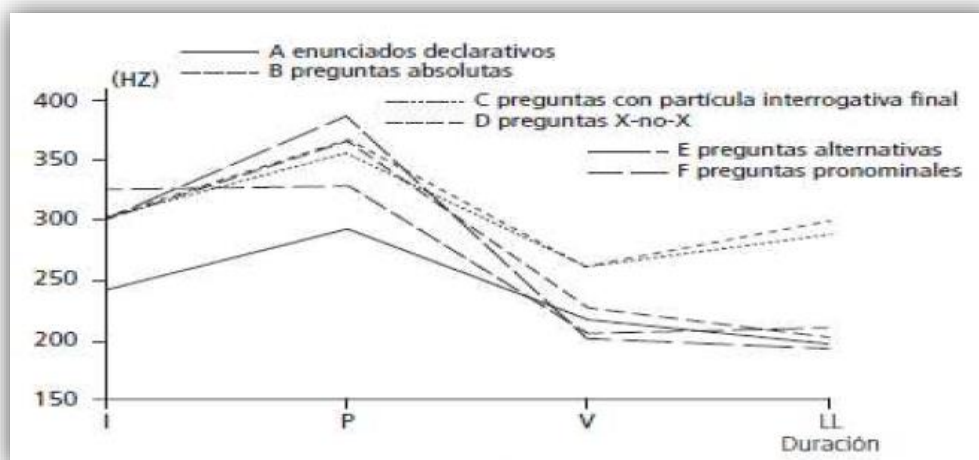


Fig. 80: Tipos de entonemas básicos del chino.

Pero Cortés (2004:103), además, aporta un gráfico donde se aprecian estos entonemas de los sinohablantes aprendientes de ELE y las diferencias con respecto a las curvas básicas propias del chino que hemos mostrado en la figura 80:

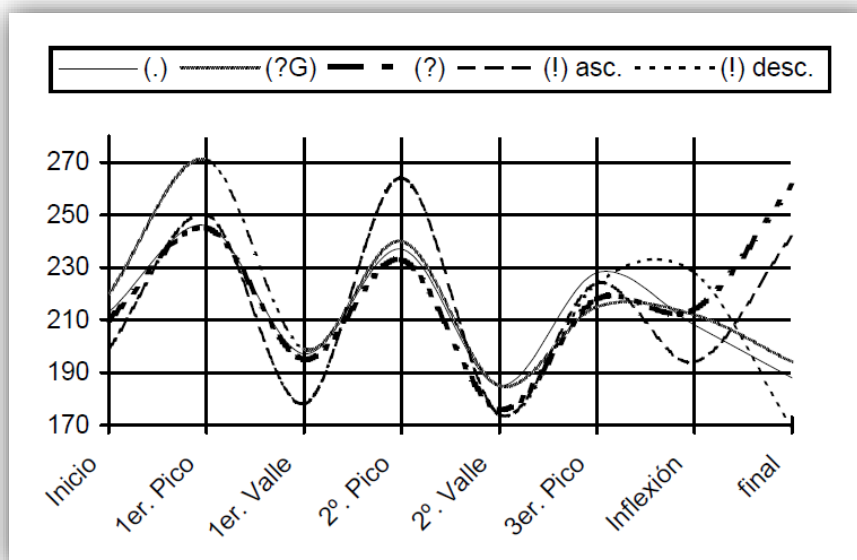


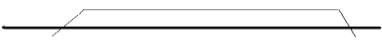

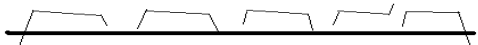
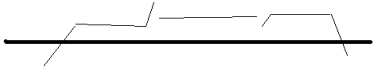


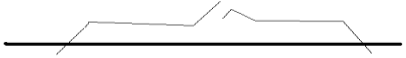
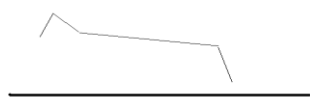
Fig. 81: Tipos de entonemas básicos de los sinohablantes de ELE.

Por otro lado, Navarro Tomás (1944:74-78) considera que en español hay cinco tipos de tonemas que se ordenan en múltiples combinaciones. Además, se puede distinguir tres niveles tonales (alto, medio, bajo), dos junturas terminales (descendente y ascendente) y dos acentos (uno fuerte y uno débil):

1. En cadencia: corresponde a las oraciones enunciativas e interrogativas focalizadas. El nivel del tonema es de descenso muy bajo.
2. En anticadencia: corresponde a las frases interrogativas absolutas y oraciones subordinadas. El nivel del tonema es ascendente a partir de la última sílaba acentuada.
3. En semicadencia: corresponde a las oraciones que expresan inseguridad. El nivel del tonema desciende menos que en cadencia.
4. En semianticadencia: corresponde a las oraciones donde las unidades interiores expresan un sentido continuativo. El nivel del tonema desciende más que anticadencia.
5. En suspensión: corresponde a las frases que expresan una idea incompleta y que queda pendiente de continuación. El nivel del tonema es el mismo que el del resto grupo fónico.

Tras esto, y atendiendo a los cuatro tipos principales de enunciados que se dan desde el punto de vista de la entonación, obtenemos distintas curvas entonativas. Observamos que en algunas de ellas hay subclases, según el tipo de información que se quiera transmitir:

<i>ORACIONES ENUNCIATIVAS</i>	
<i>d) Con un solo grupo fónico</i>	
El tonema sube, se mantiene y, finalmente, baja.	

	<i>Nos iremos a pasear el próximo fin de semana</i>
e) Con dos grupos fónicos	
El primero acaba en tonema ascendente y el segundo descendente.	
	<i>/Cuando fuimos a visitarlo / estaba trabajando//</i>
→ Con varias enumeraciones	
Van con tonema descendente, excepto la que se encuentra delante de la conjunción (y/ o) que lo tiene ascendente.	
	<i>Mi hermano dibujó animales, plantas, personas y coches</i>
→ En aposiciones y explicaciones	
Cuando dentro de la oración principal incluimos una aposición o una cláusula subordinada.	
	<i>Los vecinos de Rosa, siempre ruidosos, nos llamaron a gritos</i>
ORACIONES INTERROGATIVAS	
Su estructura dependerá de si llevan pronombre interrogativo o no.	
→ Con pronombre interrogativo	
Con tonema ascendente muy elevado al principio y acaban ascendiendo o descendiendo.	
	<i>¿Cuándo terminará esta pesadilla?</i>
→ Sin pronombre interrogativo	
La entonación es ascendente al final.	
	<i>¿Saldréis el sábado con nosotros?</i>
→ Interrogativas disyuntivas	
La primera es ascendente y la segunda descendente.	
	<i>¿Saldréis con nosotros el sábado o vendréis el domingo?</i>
ORACIONES EXCLAMATIVAS	
Hay una fuerte subida al principio y después todo en descenso.	
	<i>Qué sinvergüenza ha sido su novia con él</i>


ORACIONES EXHORTATIVAS	
Esquema semejante al de las exclamativas.	
	<i>Ven aquí ahora mismo</i>

Fig. 82: Curvas entonativas en español ²⁸⁹

En cuanto al chino, Cortés Moreno (2006:60-61) afirma que la transferencia tonal de la L1 de estos aprendientes a la L2 aparece en las oscilaciones melódicas intrasilábicas equiparables a las de los cuatro tonemas propios de la lengua china: tonema 1> llano; tonema 2> ascendente; tonema 3> descendente-ascendente; tonema 4> descendente.

En este sentido, Planas Morales (2010:207) sostiene que “las similitudes prosódicas entre los patrones melódicos del mandarín y de los grupos entonativos del español permiten establecer equivalencias entre los tonos chinos y las funciones entonativas del español [...]”. Por tanto, coincide con Cortés Moreno y encuentra que los patrones melódicos de los tonos chinos (nivel de la palabra) son equivalentes a los de la entonación española (nivel oracional) y se pueden aplicar de esta forma (ibíd. 2009b:8):

1. En las oraciones declarativas, por su entonación final descendente → tono 4
2. En las interrogativas totales, al tener el final descendente-ascendente→ tono 3
3. En las interrogativas parciales, cuya entonación es :
 - ascendente en el pronombre o adverbio interrogativo → tono 2
 - descendente al final de la oración→ tono 4

²⁸⁹ Cuadro de creación propia a partir de la información en Navarro Tomás (1944) y Quilis (1993).

Realizamos a continuación un breve resumen donde podremos destacar más claramente esta información de las correspondencias de tonos en contornos entonativos, creada a partir de la propuesta visualizada en Planas Morales (2011b:500):









TONO	GRÁFICO	CHINO	ESPAÑOL	
			CONTORNO ENTONATIVO	
1º		mā 妈 madre	Se ha vuelto loco. 	Afirmación
2º		má 麻 parálisis	¿Se ha vuelto loco? 	Demanda de información
3º		mǎ 马 caballo	¿Se ha vuelto loco? 	Sorpresa, incredulidad
4º		mà 骂 reñir	Se ha vuelto...¿loco?! 	Exasperación
Neutro	Ø	ma 吗 partícula interrogativa		

Fig. 83: Equivalencias melódicas entre los tonos del chino y los contornos entonativos en español.

Por otra parte, Cortés Moreno (2002:82) expone que ambos idiomas coinciden en el empleo de valores tonales altos en los contornos interrogativos. La diferencia está en que en español aparecen normalmente en la última sílaba del enunciado en inflexión ascendente mientras que en chino lo hacen en un registro semialto. Esto provoca que los sinohablantes produzcan enunciados interrogativos con una elevación tonal insuficiente. Por el contrario, a pesar de que los dos idiomas utilizan los recursos para

su producción de manera distinta, ambas lenguas coinciden en los contornos entonativos enfáticos.

Los aprendientes sinohablantes están tan habituados a las variaciones tonales intrasilábicas en su lengua que les es complejo mantener una constancia tonal en cada sílaba en español. Como comprobaremos en nuestro estudio experimental, esta circunstancia favorece la aparición del fenómeno de *staccato* característico de este tipo de alumnos (pronunciación sílaba por sílaba).

Esto se puede extrapolar asimismo al nivel paralingüístico, por lo que estamos de acuerdo con Planas Morales (2010:220) cuando afirma que estos alumnos (en niveles iniciales) caen en la confusión al resultarles de gran dificultad la percepción, comprensión y pronunciación de matices expresivos de la entonación perpetrados para indicar la intención comunicativa del emisor.

13.1.2.3. La acentuación

En español existen palabras agudas, llanas y esdrújulas. Sin embargo, aunque Cortés Moreno (2002: 81-82) y Duanmu (2000:134; 2007:233) afirman que en chino también existe esta distinción²⁹⁰ (por lo que en este caso los sinohablantes no se encontrarían con dificultad en el aspecto acentual), sí existen otros autores que por el contrario defienden que las palabras en chino no se clasifican de esta forma porque no se distingue entre sílaba átona y sílaba tónica, y por tanto no clasifican las palabras como en español (Planas Morales 2009:6).

²⁹⁰ Cortés Moreno (ibíd) comenta que en español son más frecuentes las palabras llanas mientras que en chino son las agudas.

En base a este segundo planteamiento, mucha es la dificultad con la que se encuentra el sinohablante que en principio utiliza la frecuencia fundamental del habla para realizar los tonos y no para variaciones acentuales como en otros idiomas. Y si, además, tenemos en cuenta que las palabras en español no siempre llevan acento gráfico que le ayude a identificarlas, aún mayor se les hace esta dificultad. Por ello, independientemente de secundar la primera o segunda teoría, es igualmente importante enseñar desde un primer nivel la distribución correcta de las palabras en grupos fónicos ya que puede influir en la información tanto sintáctica como semántica del enunciado en español.

Planas Morales (2009:6) ejemplifica claramente esta idea con el siguiente ejemplo:

→ La pequeña duda de María

a. [La pequeña duda de María] SN → [María] SUJETO
 La pequeña duda de María

b. [La pequeña duda de María] SV → [pequeña] AGENTE
 La pequeña | duda de María

En definitiva, estos alumnos sí tienen conciencia de las reglas de acentuación en español pero no tienen la destreza de agruparlas en grupo fónicos pues no dominan el ritmo y la entonación, lo que les puede llevar a hablar de manera entrecortada y con poca fluidez.

a) El acento

En la obra de Quilis (1993:388) podemos ver que gracias al acento se puede poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílabas,

palabra, frase, etc.) para diferenciarla de otras unidades del mismo nivel. Sus funciones pueden ser: *contrastiva* (resaltar sílabas acentuadas/no acentuadas), *distintiva* (al cambiar el acento de situación cambia el significado y la función de la palabra), *demarcativa* (sólo en lenguas de acento fijo como el francés, éste señala los límites de las unidades en una secuencia) y *culminativa* (señala la presencia de una unidad acentual).

Recalca, además, algo importante que no se puede olvidar, y es que el español a diferencia de otras lenguas (por ejemplo, el francés) es una lengua *de acento libre*, por lo que éste puede ocupar distintas posiciones dentro de la palabra cambiando el significado de la misma.

En este sentido, Cantero (2002:39-41) define el acento desde dos perspectivas diferentes:

1. Como “rasgo” suprasegmental o prosódico: que afecta a varios segmentos de la cadena sonora a la vez y que sirve para contrastar unidades definidas. En este caso, el acento está relacionado con la intensidad, el tono y la cantidad.
2. Como “fenómeno” suprasegmental: que involucra los parámetros físicos de intensidad, cantidad y tono, de manera independiente, tal y como también afirma Martínez Celdrán (1984:243).

En definitiva, de manera general, Cantero define el acento como “el fenómeno lingüístico que consiste en poner de relieve una parte de la cadena hablada sobre el resto [...] (donde intervienen igualmente tono, intensidad y cantidad)” (sic).

Es decir, este rasgo prosódico es el resultado de la conjunción de ciertos factores articulatorios: la intensidad (amplitud de vibración de las cuerdas vocales); la duración (prolongación en la articulación de los sonidos); y la altura musical (mayor tensión de las cuerdas vocales que genera la elevación

del tono fundamental, como ocurre con el chino ya que el tono tiene relevancia fonológica).

En cuanto al rasgo contrastivo con el chino, la diferencia principal entre las dos lenguas objeto de estudio radica en que el chino es, como ya hemos señalado en varias ocasiones, una lengua tonal y el español, una lengua entonativa. Además, se aprecia en el habla de los alumnos chinos una cierta tendencia a pronunciar sílaba por sílaba, en lugar de agruparlas en palabras fónicas y grupos fónicos, que hace que la comprensión sea más difícil.

a.1. El acento de la palabra

Así mismo, Zhou (1995:59) señala que al contrario que en chino, en español no existen los tonos de palabras para distinguir significados por lo que nos valemos del acento. El acento, entendido como el aumento de la intensidad del sonido en la pronunciación, es otro elemento prosódico fundamental del español ya que una misma palabra puede tener distintos acentos y adquirir distintos significados: *habito/hábito/habité*.

Las palabras en español solo tienen una sílaba acentuada²⁹¹. La mayoría posee una sílaba tónica y otra u otras átonas²⁹², y en el caso de las polisílabas, una sílaba tiene el acento principal y otra el secundario.

Volvemos a recordar que en chino se distingue el sentido de la palabra gracias a los tonos, aunque algunas palabras chinas también pueden llevar acento. Todas las palabras chinas (excepto las monosilábicas) tienen dos

²⁹¹ Excepto los adverbios terminados en “mente”.

²⁹² Excepto algunos monosílabos que pueden considerarse palabras átonas.

acentos: uno principal (siempre recae en la última sílaba) y otro subordinado. Esto provoca una gran diferencia con el español y, una vez más, se produce en la pronunciación una interferencia de la L1.

No obstante, Planas Morales (2010:211, citando a Yip y Rimmington, 2004) refiere que en las palabras polisílabas el chino también usa una marca prosódica de intensidad (•) que no es fonológicamente distintiva pero sí lo es en cuanto al aspecto fonético: mediante la producción de una mayor energía articuladora, denota la prominencia (y por tanto el ritmo) de la sílaba en relación a las demás con la que forma una secuencia facilitando así su identificación. A modo de ejemplo propone la palabra *míngzì* (名字, nombre):

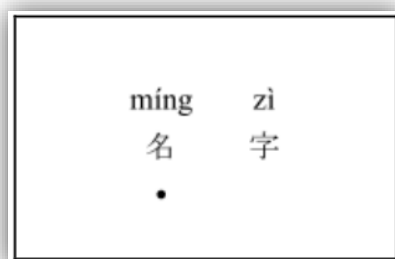


Fig. 84: El acento de intensidad (*míngzì* 名字).

Esta misma autora (ibíd.2011:312) además especifica que

[...] el acento prosódico en mandarín consiste en la ampliación del campo tonal y en un aumento de la duración, siendo la intensidad un parámetro secundario. El acento distingue la sílaba fuerte (•) de las sílabas media (o) y ligera (—):

dōngxi (cosas) / *shénmede* (etcétera)

• — — — — — • — — — — —

Xīnjiāo (Singapur) / *Húluóbo* (zanahoria)

o — • — — — — — o • — — — — —

Las sílabas media y ligera son la mitad de largas que la fuerte, cuyo patrón melódico del tono se aproxima al modelo tonal de la sílaba pronunciada aisladamente, mientras que las sílabas media y ligera padecen el efecto del sandhi tonal. En consecuencia, para que los alumnos chinos no reproduzcan el modelo de ritmo de la L1, es necesario remarcar que las sílabas en español tienden a presentar la misma duración. Aun cuando la duración sea un parámetro importante del acento en español, las sílabas atonas no se distinguen por ser la mitad de largas que las tónicas [...].

a.2. El acento de la oración

También según Zhou (1995:60), existe una gran similitud entre ambas lenguas en este aspecto. Tanto en una como en otra, cuando se quiere resaltar una parte de la oración se aumenta o se alarga el tono del fragmento en cuestión. Del mismo modo, en palabras vacías como el artículo, la interjección, la preposición, etc., tanto en español como en chino se tiende a emitir una entonación baja y ligera.

Reivindicamos de nuevo que, como tradicionalmente en clase de ELE la pronunciación y la prosodia (en especial la práctica de los tonos) en general no ocupan un lugar muy destacado con respecto a otros aspectos lingüísticos, el estudiante se enfrenta con verdaderos problemas a la hora de expresarse oralmente de una forma correcta, ya que tiende a transferir sus propios patrones entonativos tanto al percibir como al producir el español.

b) El ritmo

El ritmo ocurre mientras que las sílabas fuertes y débiles van alternándose dentro del enunciado de manera homogénea en cuanto a su duración silábica. Por lo tanto, a cada sílaba le corresponde un golpe rítmico. Se puede decir que el ritmo silábico del español es regular y crea un efecto secuencial de unidades repetidas²⁹³ con un ligero énfasis en la sílaba tónica que se mantienen algo más largas que las átonas pero sin alterar el ritmo.

Pero este aspecto prosódico tampoco se enseña en clase de ELE. Mientras que el español es una lengua silábicamente compasada, el chino tiende a mantener una distancia temporal similar entre las sílabas acentuadas lo que lo convierte en una lengua acentualmente acompasada. Debido a las especiales características de su lengua materna, a los sinohablantes les es bastante complejo aprender a tener la fluidez adecuada y por tanto a mantener el ritmo silábico del español. Por ello, tienden, por ejemplo, a enfatizar las sílabas tónicas y a reducir las átonas (provocando, por ejemplo, una pronunciación de las vocales y diptongos inapropiada), a mantener la misma distancia acentual entre sílabas, y a seguir el ritmo binario y palabras bisílabas típicos del mandarín.

De acuerdo a lo que expresa Planas Morales (2011a:311), al ser el tono, la intensidad y la duración las características acústico-perceptivas del acento, cada lengua modifica uno o dos de estos parámetros de manera diferente para resaltar una sílaba tónica.

c) La pausa

²⁹³ Navarro Tomás (1918:30) afirma que en español suelen darse unidades de entre cinco y diez sílabas, aunque la tendencia más frecuente es producir siete u ocho.

Denominamos pausa al silencio o interrupciones que hacemos cuando hablamos y que delimitan los grupos fónicos, como veremos a continuación.

Estas detenciones pueden ser causadas por diversas razones, tanto fisiológicas (interrupción de la fonación, necesidad de recuperar el aire) como lingüísticas (función estilística, para finalizar una idea, una intervención, una oración, etc.), además de mostrar duda, inseguridad, titubeo, etc., a través de alargamientos vocálicos, del silencio o mediante el uso de elementos vocales o “muletillas” (*umm*, *ehh*, etc.).

Rebollo (1997:667) afirma que

Las pausas y los silencios son elementos constitutivos del ritmo en el lenguaje oral [...], la distribución de las pausas y la gestión de los silencios desempeñan un rol fundamental en la creación de efectos retóricos diversos. Además del papel esencial que tienen como marcas de fonoestilos varios, en la conversación los momentos de pausa silenciosa son determinantes para marcar los cambios de turnos en el habla.

La pausa silenciosa o la pausa sonora respiratoria, en la que se oye el ruido de la inhalación, son los tipos de pausa más audibles pues marcan una interrupción de la palabra. El flujo del habla en estos casos se interrumpe de manera perceptible. Sin embargo, hay otras maneras de pausar el discurso sin que esas «paradas» impliquen necesariamente una interrupción elocutiva.

Por tanto, las pausas deben ser tenidas en cuenta pues, aunque la presencia o ausencia de estas puede provocar una alteración del significado del enunciado, además son indicadores del grado de fluidez y adquisición de la L2, por lo que podemos decir que lo destaca a un nativo de un

aprendiente es la frecuencia y distribución de estas pausas. Por ello, en el caso de aprendientes de segundas lenguas, las pausas con más duración de lo necesario para recuperar el aliento o dispuestas en lugares no apropiados dentro del discurso pueden ser indicadoras de falta de fluidez (Raddaoui 2004:19). No obstante, este es un proceso que, aunque lento, irá mejorando con la práctica y el tiempo y, por tanto, no es un obstáculo infranqueable.

13.1.2.4. El grupo fónico y el enlace de sonidos

Al hablar hacemos uso de diferentes pausas. Llamamos grupo fónico a la parte del discurso que queda comprendida entre dos pausas (Quilis 1993:418; Navarro Tomás 1918:30). En español, siempre que producimos un enunciado, hacemos dos tipos de pausas que separan grupos fónicos: unas largas (que sirven para respirar y separar oraciones) y otras breves (que sirven para separar cláusulas o sintagmas del resto de un enunciado).

Por otra parte, en español se tiende a enlazar los sonidos, sin embargo, en chino ocurre lo contrario (Zhou, 1995:65). En chino, el enlace de sonidos puede llevar a confusiones de significados por lo que hay un signo específico para separar las sílabas que se puedan enlazar [“signo de separación” (´)]. Por este motivo, el profesor debe resaltar la importancia de no separar cada sílaba²⁹⁴ para sí evitar esa sensación de *staccato* tan peculiar cuando oímos a un sinohablante hablando español.

Planas Morales (2011a:17) describe en su artículo que estos enlaces de palabras en el discurso oral en español provocan un fenómeno denominado

²⁹⁴ Fenómeno del silabeo.

resilabeo al que se llega por diferentes causas: (i) concurrencia de vocales o consonantes homólogas (la.mi.ga.de.le.na / lon.gi.tu.del.lá.piz); (ii) por la sinalefa de consonantes o vocales finales (d, n, l, s, z / co.ne.lal.ma); (iii) por la formación de diptongos provocados entre una vocal cerrada átona y una vocal media o abierta (lai.de.a, sua.mi.go). Por su lado, Gil Fernández (2007:272) comenta sólo la opción de la unión en una misma sílaba cuando una palabra termina en consonante y la siguiente empieza por vocal o consonante.

Por tanto, para que nuestros alumnos sinohablantes adquieran una pronunciación correcta es necesario trabajar tanto el ritmo como la entonación. Es más, el grupo fónico es el aspecto prosódico más relevante para trabajar en clase y así mejorar la pronunciación de los aprendientes y el fenómeno del resilabeo, imprescindibles para la comprensión del mensaje, sin tener que imitar patrones entonativos de su lengua materna.

a) Los signos de puntuación

Debido a las influencias de las lenguas occidentales con base latina, los intelectuales chinos desarrollaron un sistema de separación de caracteres en función de la estructura discursiva a comienzos del siglo XX. La escritura china no solía emplear tradicionalmente los signos de puntuación u otras marcas de separación entre palabras como lo hace la escritura occidental.

Fue en 1919 cuando el escritor y filósofo taiwanés Hu Shih²⁹⁵ escribió el primer libro impreso en China que empleaba la puntuación de influencia occidental (*Esquema de la historia de la filosofía china*).

²⁹⁵ Véase § 8.1.7.

El sistema chino de puntuación difiere del español en gran medida. Algunos alumnos tienden por ello a la transferencia negativa de patrones de la L1 a la L2. El chino posee algunos signos más que no existen en nuestro idioma, se colocan en distinta posición y difieren en su tamaño. No obstante, algunos signos son importados de la escritura occidental, con más o menos el mismo valor. Blanco Pena y Lee (2011:67), en referencia al hecho de que el sistema de escritura de las lenguas europeas puede crear confusión en el alumno siniohablante por la distancia lingüística en que se encuentra frente a las lenguas siníticas, afirman que

[...] el profesor de E/LE en contextos sinófonos debe ser consciente de esta realidad y procurar actividades y estrategias de aprendizaje en el aula destinadas a la familiarización e interiorización del sistema de escritura característico de la lengua meta.

Así, al profesor de E/LE inexperto le conviene saber que el sistema chino de puntuación de los textos difiere bastante del español, y que los alumnos tienden a transferir, negativamente, los signos que usan en chino a sus textos en español. Para empezar, el sistema chino dispone de más signos. Además, éstos ocupan en la línea un área cuadrada del mismo tamaño que los caracteres entre los que se colocan [...].

Pero además, Blanco Pena (2014:101-102) ilustra algunas de las diferencias de estos signos en la siguiente figura²⁹⁶:

²⁹⁶ No obstante, en el Anexo V también mostramos una propuesta más completa a tener en cuenta pues incluye funciones oracionales acompañadas de ejemplos ilustrativos.

- 丶 corresponde a la *coma* (,), pero no se usa para enumerar una lista de elementos, tal como se explica más abajo.
- ! corresponde al *signo de exclamación de cierre* (!); en chino no existe el de apertura.
- ? corresponde al *signo de interrogación de cierre* (?); en chino no existe el de apertura.
- ; corresponde al *punto y coma* (;).
- : corresponde a los *dos puntos* (:).
- () corresponde a nuestros paréntesis: ().
- 【 】 o [] corresponden a nuestros corchetes: [].

En cambio, otros signos de puntuación usados en chino difieren más de los europeos, ya sea en cuanto a la forma ya en cuanto al uso:

- 。 corresponde al *punto* (.) tanto seguido como final.
- 「...」, 「...」, “...” corresponden a las *comillas*. El chino simplificado utiliza comillas de estilo europeo para el texto horizontal y las comillas rectas para el vertical. En el chino tradicional las comillas simples (de mayor jerarquía) y dobles ocupan toda la caja: 「」 y 『』, aunque en el texto horizontal también pueden usarse las de estilo europeo (“” y ””).
- 、 es una *coma de enumeración* o —literalmente, *signo de pausa*—, y se usa en lugar de la coma normal (,) para separar palabras que forman una lista.
- · es un punto medio usado para separar las palabras de los nombre propio de personas extranjeras.
- 《...》 y 〈...〉 son dos tipos de *comillas* usadas para títulos de libros o películas, el primero de los cuales sirve para incluir al segundo.
- …… corresponde a los *puntos suspensivos*, que en el caso del chino son seis (no tres).
- —— corresponde a una *raya larga*.
- — corresponde al *guión largo*, mientras que ~ es un *guión ondulado*, ambos son intercambiables.

Fig. 85: Signos de puntuación del chino importados de lenguas europeas.

13.2. El cantonés

El cantonés es uno de los principales grupos de lenguas/dialectos chinos. Pertenece al grupo de dialectos *Yuè*, siendo éste la variedad más extendida y más influyente (más incluso que el mandarín) hoy en día.

La palabra “cantonés” viene de la provincia de Cantón, el antiguo nombre toponímico de Guanzhou, la capital de Guangdong, considerada el origen de la variedad cantonesa pura. Frente a los 700 u 800 años de historia del mandarín (putonghua), el cantonés tiene 2000 años de historia, pero además es la lengua dominante de las comunidades chinas inmigrantes alrededor del mundo.

El cantonés estándar (pinyin: *Yuèyǔ* 粤语; Jyutping: *Jyut6jyu5*) es conocido simplemente como “cantonés” o guangdong (pinyin: *Guǎngdōng huà*; Jyutping: *Gwong2dong1 Wa2*), la lengua hablada en el Cantón, antiguo nombre de la provincia de Guangdong.

Bauer (1982:25-26) distingue cinco grandes variedades de cantonés²⁹⁷: cantonés costero (Delta del Río Perla), el grupo Yin-Lian (costa sureste de la provincia de Guangxi), el grupo Gao-Lei (suroeste de la provincia de Guangdong), el grupo Seiyap (suroeste de Guangzhou) y el grupo Gui del sur (parte del sureste de la provincia de Guanxi).

Considerado generalmente el dialecto de prestigio, actualmente lo habla casi 73 millones de personas en el sureste de China, concretamente en: Zhongshan, Wuzhou, Foshan Guangdong, Hong Kong y Macao (donde es dialecto de facto oficial junto con el portugués). Aunque también se usan algunas de sus variedades en las comunidades chinas emigradas a Singapur, Malasia, Filipinas, Tailandia, Vietnam, Canadá, Estados Unidos, Australia y Europa, por lo que el número de hablante puede superar los 100 millones.

El cantonés es la lengua de los negocios, del Gobierno de Hong Kong y Macao, y además el medio de instrucción en las escuelas en Hong Kong, Macao y Guangdong, a pesar de que los alumnos también aprenden a leer y escribir mandarín estándar²⁹⁸.

Desde el comienzo del contacto de los europeos con la costa sur de China, Guangdong fue el centro cultural, político y económico, por ello, tradicionalmente, la variedad estándar ha sido la hablada en esta provincia. No obstante, en cuanto la población china comenzó a asentarse en Hong

²⁹⁷ Dependiendo de la zona, se habla un cantonés distinto con un acento distinto.

²⁹⁸ Leen los caracteres en mandarín pero con acento cantonés.

Kong y los occidentales tuvieron más contacto con esta variedad, la variedad de prestigio pasó a ser la hongkonesa.

Podemos detectar en Bauer y Matthews (2006:151) que lo que distingue el cantonés hablado en Hong Kong de otros dialectos chinos es el desarrollo informal en su forma escrita donde existe una correspondencia unívoca habla/escritura. Escribir en cantonés se ha convertido en un fenómeno generalizado en la correspondencia personal, libros, prensa, publicidad, revistas, literatura, nombres de las calles, etc., aunque sus usos permanecen no estandarizados y, de alguna forma, inconsistente.

Existen dos versiones del cantonés escrito: la coloquial²⁹⁹ y la formal³⁰⁰. Muchas de las palabras del cantonés coloquial no están etimológicamente relacionadas con el chino estándar por ello no tienen asociados caracteres en mandarín. Una consecuencia de esto es que, especialmente en Hong Kong, el cantonés escrito coloquial es una mezcla de los caracteres del chino estándar y miles de caracteres extras, inventados específicamente para el cantonés. Estos caracteres están incluidos en la *Hong Kong Supplementary Characters Set* (HKSCS)³⁰¹.

En la siguiente tabla vemos una selección de caracteres y palabras usadas en cantonés escrito coloquial (romanización Yale), y sus equivalentes en chino escrito estándar e inglés³⁰²:

²⁹⁹ Más parecida al cantonés hablado pero ininteligible para los hablantes de mandarín.

³⁰⁰ Diferente del cantonés hablado pero similar al chino estándar por lo que puede ser entendido por los hablantes de mandarín.

³⁰¹ Debido a las diferencias inherentes entre el chino estándar y el cantonés escrito, el gobierno de Hong Kong reconoció en 1999 (y en las sucesivas revisiones llevadas a cabo hasta 2004) la necesidad de crear un conjunto estandarizado de caracteres propios (existen 4702 de estos caracteres en total) que permitiera la agilización de la comunicación electrónica.

³⁰² <http://www.omniglot.com/chinese/cantonese.htm>

Colloquial Cantonese	Standard Written Chinese	English
呢 nī	這 jéh (zhè)	this
嗰 gó	那 nánh (nà)	that
呢度 nīdoh	這兒 jéhyih (zhèr)	here
嗰度 gódoh	那兒 náhyih (nàr)	there
邊度 bīdoh	哪兒 náhyih (nǎr)	where?
邊個 bīngo	誰 sèuih (shéi)	who?
點/嘅 dím	如何 yùhwòh (rúhé)	how?
點解 dím gáai	為什麼 wàih sahmmo (wèishéme)	why?
乜嘢 mǎh yéh	什麼 sahmmo (shénme)	what?
嚟 làih	來 loiñh (lái)	to come
畀 béi	給 kǎp (gěi)	to give
睇 tái	看 hòh (kàn)	to look
門 sāan	關 gwāan (guān)	to close
啱 yūk	動 duhng (dòng)	to move
搵 kám	套/蓋 tou/koi (tào/gài)	to cover
呃 ngāak	欺騙 heipin (qīpiàn)	to deceive
𦵏 táu	休息 sāusik (xiūxi)	to rest
𦵏低 fāndài	躺下 tónghah (tǎngxià)	to lie down
揸車 zhachè	開車 hoichē (kāichē)	to drive
冇 móuh	沒有 muhtyiu (méiyǒu)	not have
唔 m̀h	不 bāt (bù)	no/not
啱 ngāam	對 deui (duì)	correct
而家 yīngā	現在 yihnjoiñh (xiànzài)	now
琴/尋日 chāhm / kǎhmyaht	昨天 jòktīn (zuótiān)	yesterday
聽日 tīngyaht	明天 mīhngtīn (míngtiān)	tomorrow
耐 noiñh	久 gáu (jiǔ)	long (time)
一啲 yāt dī	一些 yātsē (yīxiē)	a little
唔該 m̀gòì	請 chīng (qǐng)	please
佢哋 kuéihdeih	他們 tāmùhn (tāmen)	them
屋企 ūkkéi	家 gā (jiā)	home

Fig. 86: Selección de caracteres y palabras usados en cantonés escrito coloquial.

En cuanto al ámbito lingüístico, al contrario de lo que ocurre con el mandarín, no existen muchas obras dedicadas a la gramática ni a la fonética del cantonés y, por supuesto, la poca literatura traducida existente³⁰³ se encuentra en inglés o en comparación con éste. Este hecho es bastante curioso dada la relevancia e importancia económica que algunas regiones de habla cantonesa, como Hong Kong o Guangzhou, han adquirido en los últimos tiempos, por lo que lo lógico sería pensar que cada vez habrá más aprendientes interesados en este idioma y como consecuencia se hará necesario ampliar contenidos. El cantonés tiene además fama adquirida de ser un idioma muy difícil de aprender debido a su variedad de tonos con lo que el inglés sigue siendo la primera opción de comunicación, tanto en la educación como en el mundo de los negocios.

En los últimos tiempos el cantonés no ha disfrutado del mismo estatus del que hasta ahora había tenido el mandarín, lengua oficial de China y Taiwán, y por ende los escritores se han enfocado mayoritariamente en escribir obras relacionadas con el estudio y descripción de este último.

Otra razón de peso por la que no se haya difundido una extensa gramática sobre el cantonés es porque éste es un idioma esencialmente hablado ya que en su forma escrita (aparecida en el s. XVII), hace uso del mismo sistema estándar de caracteres que posee el mandarín. Como ya sabemos, el chino estándar escrito hace referencia al putonghua que se enseña en las escuelas y se usa en contextos académicos. Esto significa que un hablante de cantonés usará el chino escrito estándar en la mayoría de contextos excepto en programas de televisión, periódicos, revistas, novelas, subtítulos de películas, etc. en los que se escribe y habla en

³⁰³ No obstante, en comparación con otros dialectos chinos, se puede decir que el cantonés posee bastante literatura escrita y oral aunque poca haya sido traducida.

cantonés. Otra característica curiosa del cantonés escrito es que a veces incluye léxico del inglés. Sin entrar en más profundidad, se puede decir que la relación del cantonés hablado y escrito es más que complicada.

Dentro de la China continental, en los últimos tiempos ha aumentado también el prestigio de esta lengua en detrimento del mandarín debido, como hemos anotado anteriormente, a su importancia dentro del mundo de los negocios tras la emergencia económica de las provincias del sur. Por ello, los estudiantes de la China continental quieren estudiar cantonés y así poder llevar a cabo sus negocios con Hong Kong³⁰⁴ o Guangzhou, los dos principales focos económicos.

13.2.1. Similitudes y diferencias con el mandarín

Ambos son similares en ciertos aspectos pero muy diferentes a la vez en otros. En líneas generales, los rasgos afines son:

- Los sonidos del cantonés son totalmente ajenos a cualquiera de las lenguas europeas en diferentes aspectos. Al igual que el mandarín, el cantonés es una lengua tonal lo que significa que dependiendo de cómo pronunciemos una sílaba o una palabra tendrá un significado u otro, con la peculiaridad de que, en vez de 4 tonos, el cantonés tiene un sistema básico de 6 a 9 tonos, lo que lo hace aún mucho más complicado.
- Comparten el mismo sistema de escritura por caracteres: en chino, un carácter representa una sílaba, y la mayoría de palabras en cantonés y mandarín están formadas por la combinación de dos o más caracteres.

³⁰⁴ No olvidemos que en Hong Kong se escribe en cantonés coloquial mezclado con caracteres del chino estándar pero también existen caracteres inventados específicamente para esta lengua.

- Ambos comparten en cierta medida la gramática, excepto en determinados casos especiales.

Sin embargo, también hay ciertas diferencias significativas:

- Si comparamos el mandarín y el cantonés veremos que, aunque tienen estructuras gramaticales muy parecidas, son mutuamente ininteligibles: difieren uno del otro al igual que el español puede diferir del francés.

- El mandarín es una variedad hablada y escrita del chino mientras que el cantonés es considerado sustancialmente un dialecto hablado.

- Al ser una lengua coloquial, el cantonés está lleno de argot y usos no estándar. La variedad hablada entre los jóvenes se expande con rapidez creando nuevas jergas, fraseologías y expresiones que están emergiendo constantemente.

- Desde 1950 en la China Continental se está haciendo uso de un sistema simplificado de caracteres mientras que en Hong Kong se ha mantenido el sistema tradicional, que es mucho más complicado.

En relación con la fonética, las principales diferencias radican en que:

→ Como sabemos, el sistema de transcripción fonética reconocido oficialmente para el mandarín estándar, el *pinyin*, es usado y entendido por la mayor parte de la gente culta. Por el contrario, los hablantes no-nativos de cantonés utilizan diferentes sistemas de romanización que no son comunes ni usados generalmente por los hablantes nativos. Aun así, se espera que el sistema elaborado por la *Sociedad Lingüística de Hong Kong*, el *jyutping*, se convierta finalmente en el sistema de transcripción fonética más reconocido y usado.

→ Ambas lenguas presentan oclusivas en sus sistemas consonánticos pero, a diferencia de lo que ocurre en mandarín que solo pueden aparecer en posición inicial, en cantonés pueden hacerlo en principio y final de sílaba. Esta es una de las mayores diferencias: el cantonés preserva como consonantes finales las oclusivas /-p, -t, -k/ del chino clásico mientras que en mandarín han terminado por ser elididas.

→ En cantonés también puede ocurrir a final de sílaba una vocal o las nasales /-m, -n, -ŋ/, mientras que en mandarín, a pesar de que puede aparecer una vocal o una nasal, la nasal solo puede ser una dento-alveolar /n/ o una dorso-alveolar /ŋ/ (ante una vocal), pero nunca la /m/, que solo aparece en posición inicial.

En el siguiente cuadro (Lee 1976:4) extraemos algunos ejemplos gráficos de estas diferencias:

C	V	Cantones		Mandarin	
Stop+Vowel		/ ta/ 打	'to hit'	/ t'a/ 打	'to hit'
C	V				
Stop+Diphthong		/ tou/ 倒	'upside down'	/ tau/ 到	'until'
C	V	C			
Stop+Vowel+Nasal		/ t'im/ 添	'to add'		
		/ t'in/ 天	'heaven, sky'	/ t'an/ 貪	'to be greedy'
		/ t'i / 停	'to stop'	/ t'a / 湯	'soup'
C	V	C			
Stop+Vowel+Stop		/ tap/ 答	'to answer'		
		/ pat/ 八	'eight'		
		/ pak/ 百	'hundred'		
C	V	C			
Nasal+Vowel+Nasal		/ nam/ 男	'male'		
		/ nan/ 難	'difficult'	/ nan/ 男	'male'
		/ man/ 蠻	'barbarous'	/ man/ 蠻	'barbarous'
		/ ma / 盲	'blind'	/ ma / 忙	'(be) busy'
		/ an/ 眼	'eyes'		

Fig. 87: Cantonés vs. mandarín: ejemplos de oclusivas y nasal.

→ El cantonés solo tiene una fricativa (/s/) mientras que el mandarín tiene dos, la dento-alveolar [s] y la palato-alveolar [ʃ].

→ Los sistemas tonales son diferentes: mientras que el mandarín posee uno más sencillo de 4 tonos (+ 1 neutro), el cantonés tiene (de 6 a) 9, y tan solo coinciden en duración y altura los dos primeros tonos.

En la siguiente figura vemos la comparación que hace Pérez Escudero (2009:42) de los tonos de ambas lenguas en cuanto a su duración y altura:

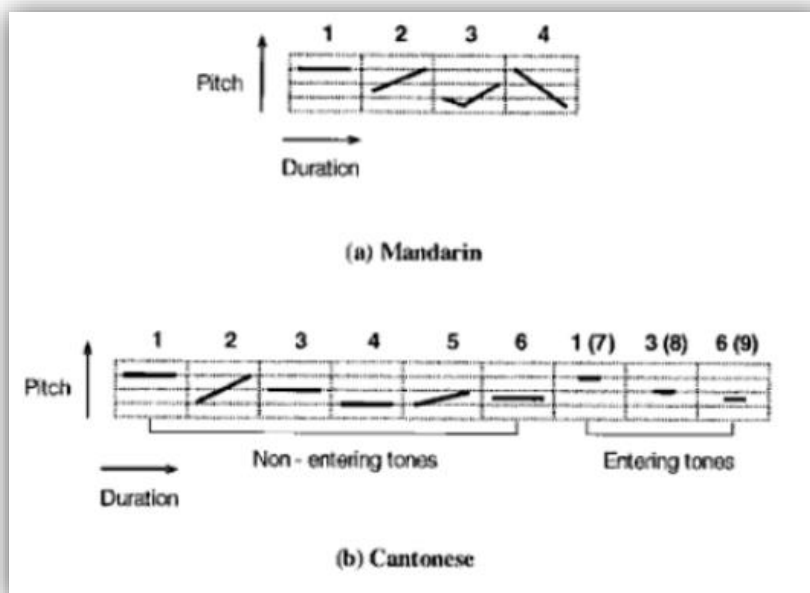


Fig. 88: Tonos del cantonés vs. mandarín.

13.2.2. Sistemas de Romanización

Aprender a la vez chino hablado y escrito es una ardua tarea. Así, mientras que el práctico pinyin facilita la adquisición de la lengua a los aprendientes de chino mandarín, por el contrario, el cantonés no tiene un sistema de romanización unificado. Actualmente existe en uso una gran variedad de sistemas de romanización (p.e., Yale, IPA, Sidney Lau, etc.) y no

dejan de salir otros nuevos, lo que supone que sea bastante más complicado de adquirir.

Presentamos a continuación un breve resumen de los sistemas de romanización más representativos:

Meyer-Wempe: desarrollado durante los años 20 y 30 por dos misioneros católicos de Hong Kong, Bernhard F. Meyer y Theodore F. Wempe.

Yale: desarrollado en la Universidad de Yale por Parker Huang y Gerald Kok. Se diseñó para estudiantes americanos por lo que la pronunciación está basada en AE (inglés norteamericano).

Sidney Lau: este sistema es una adaptación del Meyer-Wempe y fue desarrollado por Sidney Lau, el director de la *Hong Kong Government Language School*, para un serial de radio de los años 60 llamado "*Cantonese-by-Radio*".

Guangdong (广州话拼音方案): el *Departamento de Educación Provincial de Guangdong* lo publicó en 1960. Se usa sobre todo en las publicaciones acerca del cantonés en la RPCh (también existen en la China continental otros sistemas de transliteración para los dialectos/lenguas Teochew, Hakka y Hainanés).

Pênkyämp (拼音): es el resultado del esfuerzo conjunto de unos entusiastas en Guangzhou con el objetivo de conseguir una escritura alternativa para el cantonés.

Yutyrut (越式粵拼): este sistema de romanización para el cantonés desarrollado por Sky Damos está basado en las normas ortográficas del vietnamita.

Según vemos en Matthews & Yip (1994:7), el sistema de Yale desarrollado por Parker Huang y Gerald Kok ha sido uno de los más usados. Este sistema, aparte de ser el más extendido, tiene otras ventajas: primero, se parece en cierta medida al IPA y al pinyin usado en el mandarín, lo que facilita una adaptación del mandarín al cantonés; segundo, se reduce la representación de los tonos, que es bastante icónica, usando el sistema de acentos. Esto lo hace más fácil de seguir y recordar en comparación, por ejemplo, con el uso de números que hace el sistema de Sidney Lau³⁰⁵ [p.e., *lám* vs. *lam*² (pensar)].

Como hemos comentado en párrafos anteriores, para subsanar el hecho de la existencia tan variada de sistemas, Cheng y Tang (2016:41) relatan cómo la LSHK (*Linguistic Society of Hong Kong* -Sociedad Lingüística de Hong Kong) propuso en 1993 un modelo de romanización para el cantonés llamado *Jyutping* (粵拼, “Sistema de transcripción del cantonés”). Se desarrolló entonces este sistema propio con el fin de crear un sistema racional unificado, fácil de estudiar y de utilizar y que se pudiera aplicar en todos los ámbitos del cantonés, aunque tampoco parece que este haya sido el “sistema ideal y definitivo” de conversión. Se utiliza para escribir todos los sonidos del cantonés moderno usando números para marcar los tonos y además, sirve como método práctico usado para el sistema informático.

Este método, diseñado colectivamente por académicos especializados en diferentes áreas de estudios lingüísticos, no es admitido de manera firme por el gobierno hongkonés, sin embargo, desde su implementación y hasta el momento actual ha ido atrayendo la atención del mundo académico. De hecho, la mayoría de trabajos publicados en Hong Kong (y también en

³⁰⁵ Sistema de romanización desarrollado en los años 70 por Sidney Lau para enseñar cantonés a los extranjeros residentes en Hong Kong.

Occidente), tanto en inglés como en mandarín, adoptan este sistema, aparte del uso directo de los símbolos fonéticos. No obstante, el Ministerio de Educación, en colaboración con académicos de la Educación Terciaria, ha publicado materiales universitarios que utilizan este sistema como guía de pronunciación, dejando atrás el sistema de romanización más utilizado previamente (Sistema Yale, creado por la ILE, *The Institute of Language in Education*). Del mismo modo, actualmente también se está promocionando su extensión a las escuelas de Primaria y Secundaria³⁰⁶.

Aunque lo detallaremos más adelante, a continuación ofrecemos una tabla en la que Bauer y Benedict (1997:471) comparan los fonemas consonánticos en los distintos sistemas de romanización de cantonés:

IPA	Bauer & Benedict	*Chao (1947)	Guangzhou (1981)	Lau (1977)	LSHK (1994)	Meyer & Wempe (1947)	Yale (1970)	Yu (1990)	Zeng (1986)	Zhang & Zhang (1987)
p	p	p/b	b	b	b	p	b	b	b	b
ph	ph	ph/bh	p	p	p	p'	p	p	p	p
t	t	t/d	d	d	d	t	d	d	d	d
th	th	th/dh	t	t	t	t'	t	t	t	t
k	k	k/g	g	g	g	k	g	g	g	g
kh	kh	kh/gh	k	k	k	k'	k	k	k	k
kw	kw	kw/gw	gu	gw	gw	kw	gw	gw	gw	gw
khw	khw	khw/ghw	ku	kw	kw	k'w	kw	kw	kw	kw
m	m	m/mh	m	m	m	m	m	m	m	m
n	n	n/hn	n	n	n	n	n	n	n	n
ŋ	ŋ	ng/ngh	ng	ng	ng	ng	ng	ng	ng	ng
f	f	f/v	f	f	f	f	f	f	f	f
s	s	s/z sh/z(h)	x/s	s	s	s	s	s	s	s
h	h	x/h	h	h	h	h	h	h	h	h
ts	ts/tʃ	tz/dz c/j	j/z	j	z	ts/ch	j	dz	dz	j
tsh	tsh/tʃh	ts/ds ch/jh	q/c	ch	c	ts'/ch'	ch	ts	ts	ch
w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
l	l	lh/l	l	l	l	l	l	l	l	l
j	j	y	y	y	j	y	y	j	j	y

*Chao incorporated tonal registers into the spelling of the initial consonants.

Fig. 89: Tabla comparativa de los sistemas de romanización del cantonés.

³⁰⁶ Las personas que no pertenecen a la comunidad académica no están muy familiarizadas con este sistema de transcripción fonética.

También observamos en Cheng y Tang (2016:41) que los subsistemas consonántico y vocálico del jyutping han sufrido ciertas modificaciones en comparación con el Sistema Yale o el pinyin.

Se mantiene la representación de los fonemas consonánticos oclusivos *b*, *p*, *d*, *t*, *g*, *k* /p, p^h, t, t^h, k, k^h, kw, k^{wh}/; los nasales *m*, *n*, *ng* /m, n, ŋ/; los fricativos *f*, *s*, *h* /f, s, h/ y los aproximantes *w*, *l* /w, l/. Lo que la LSHK introduce como novedad es la representación de las africadas *dz* y *ts* que en pinyin corresponden a /ts, ts^h/ mientras que en jyutping corresponden a la *z* y la *c*, respectivamente. Tradicionalmente, no representaban consonantes como grafemas individuales en cantonés, ya que la *c* se usaba en Yale como *ch* /ts, ts^h/ y la *z* solo se usaba en ciertas sílabas como *tsz* /ts^(h)i:/ o *sze* /si:/.

Otra variedad es la *j*, representada como /j/ (*y* en Yale) aunque en Hong Kong lo normal es usarla como /ts/. Según afirman estos mismos autores Cheng y Tang (2016:42), estas modificaciones se han hecho a propósito para que tanto el pinyin (*c*, *z*) como el IPA (*j*) estuvieran presentes.

Por otro lado, la romanización jyutping define tres finales que no se encuentran en la romanización yale: *eu* /ɛ:u/, *em* /ɛ:m/, y *ep* /ɛ:p/.

El sistema de la LSHK es el más preciso en cuanto a la romanización de las vocales y la representación distintiva de los sonidos ya que se ha conseguido que la mayoría de ellas tenga una correspondencia exacta entre morfema/grafema. Además, cada rima³⁰⁷ corresponde exactamente con una única unidad escrita. Las vocales /i:, e, y:, u:, o, ɛ:, ɔ:, œ, o, ɐ, a:/ son representadas respectivamente como *i*, *i*, *yu*, *u*, *u*, *e*, *o*, *oe*, *eo*, *a*, *aa*; /, en cuanto a /i:, e/ y /u:, o/, al estar en distribución complementaria, se

³⁰⁷ Distintas combinaciones posibles de la unión de fonemas iniciales y finales.

expresan como una sola letra (*i*, *u*). Excepto esos monoptongos, todos los demás coinciden con un solo grafema, por lo que para conseguir la distinción fonémica, el diseño de la LSHK recurre al uso de cuatro dígrafos: *yu*, *oe*, *eo* y *aa*.

En este sentido, dos de las principales diferencias entre pinyin y yutping son:

1. *oe* > en pinyin se corresponde con los sonidos /*ə*/ y /*œ*:/; mientras que en yutping /*ə*/ y /*œ*:/ representan los sonidos de *eo* y *oe*, respectivamente
2. *y* > en pinyin se corresponde con la pronunciación de /*y*/; mientras que en jyutping se usa *yu* (en el núcleo silábico) e *i* (en la coda).

13.2.3. Nivel segmental

A pesar de que para el hablante nativo de cantonés no es una herramienta común ni utilizada, para los extranjeros que desean aprender cantonés es imprescindible el uso de sistemas de transcripción fonética en caracteres alfabéticos. Cuando hacemos referencia al cantonés en este trabajo seguimos el esquema de romanización de la LSHK que hemos mencionado, el jyutping, aunque a veces también podemos hacer referencia al sistema Yale porque es el que manejan Matthews & Yip. Quizás sea más aclaratorio adjuntar aquí la tabla de conversión de ambos sistemas que Ching (2009:ii) propone en relación con la pronunciación en IPA para evitar mayores complicaciones y posibles errores, tanto de las 19 iniciales (sonido de la consonante a principio de sílaba) como de las 51 finales (sonido de la vocal + consonante final [si hay alguna] a final de sílaba).

Initial Consonants		
Jyutping	IPA	Yale
b	[p]	b
c	[ts ^h]	ch
d	[t]	d
f	[f]	f
g	[k]	g
gw	[k ^w]	gw
h	[h]	h
j	[j]	y
k	[k ^h]	k
kw	[k ^{wh}]	kw
l	[l]	l
m	[m]	m
n	[n]	n
ng	[ŋ]	ng
p	[p ^h]	p
s	[s]	s
t	[t ^h]	t
w	[w]	w
z	[ts]	j

Six Tones		
Jyutping	bc ^①	IPA Yale
1	ˉ	1 ˉ
2	ˊ	2 ˊ
3	ˋ	3 ˋ
4	ˊˋ	4 ˊˋ h
5	ˋˊ	5 ˋˊ h
6	ˊˊ	6 ˊˊ h



① The diacritics are designed by the author, Chow Bun Ching

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
aa	[a:]	a/aa~
aai	[a:i]	aai
aak	[a:k ^ˊ]	aak
aam	[a:m]	aam
aan	[a:n]	aan
aang	[a:ŋ]	aang
aap	[a:p ^ˊ]	aap
aat	[a:t ^ˊ]	aat
au	[a:u]	au

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
(a~)	[a]	(a~)
ai	[eɪ]	ai
ak	[ɛk ^ˊ]	ak
am	[ɛm]	am
an	[ɛn]	an
ang	[ɛŋ]	ang
ap	[ɛp ^ˊ]	ap
at	[ɛt ^ˊ]	at
au	[ɛu]	au

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
e	[e:]	e
ei	[ei]	ei
ek	[e:k ^ˊ]	ek
eng	[e:ŋ]	eng

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
(eo~)	[ə]	(eu~)
eoi	[əy]	eui
eon	[ən]	eun
eot	[ət ^ˊ]	eut

Syllabic nasals		
Jyutping	IPA	Yale
m	[m̩]	m
ng	[ŋ̩]	ng

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
i	[i:]	i
ik	[ik ^ˊ]	ik
im	[i:m]	im
in	[i:n]	in
ing	[iŋ]	ing
ip	[i:p ^ˊ]	ip
it	[i:t ^ˊ]	it
iu	[i:u]	iu

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
oe	[œ:]	eu
oek	[œ:k ^ˊ]	euk
oeng	[œ:ŋ]	eung

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
o	[ɔ:]	o
oi	[ɔ:i]	oi
ok	[ɔ:k ^ˊ]	ok
on	[ɔ:n]	on
ong	[ɔ:ŋ]	ong
ot	[ɔ:t ^ˊ]	ot
ou	[ou]	ou

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
u	[u:]	u
ui	[u:i]	ui
uk	[uk ^ˊ]	uk
un	[u:n]	un
ung	[uŋ]	ung
ut	[u:t ^ˊ]	ut

Finals		
Jyutping	IPA	Yale
yu	[y:]	yu
yun	[y:n]	yun
yut	[y:t ^ˊ]	yut

Fig. 90: Tabla de conversión para romanización Yale y Jyutping (IPA).

13.2.3.1. Subsistema vocálico

Debido a las variaciones de sistemas utilizados, existen diferentes consideraciones de la cantidad de fonemas del cantonés, dependiendo de las teorías que los autores defiendan. A continuación mostramos diferentes variaciones de la misma realidad.

Como vemos en la figura 91, Meng, Zee y Lee (2007:8) consideran que existen 4 vocales cortas y 7 largas, además de 10 diptongos:

Four short vowels			Seven long vowels		
i	/sɪk/	色 (color)	i	/si/	絲 (silk)
e	/sep/	濕 (wet)	y	/sy/	書 (book)
u	/sɯk/	叔 (uncle)	ɛ	/sɛ/	借 (borrow)
θ	/sθt/	恤 (shirt)	œ	/hœ/	靴 (boot)
			a	/sa/	沙 (sand)
			ɔ	/sɔ/	梳 (comb)
			u	/fu/	夫 (husband)
Ten diphthongs					
ai	/gai/	佳 (good)	θy	/sθy/	稅 (tax)
ei	/sei/	西 (west)	ɔi	/hɔi/	開 (open)
au	/gau/	交 (give)	ui	/fui/	灰 (gray)
eu	/seu/	收 (receive)	iu	/siu/	燒 (burn)
ei	/sei/	四 (four)	ou	/dow/	刀 (knife)

Fig. 91: Vocales del cantonés (Meng, Zee y Lee).

La pronunciación de las vocales quedaría como sigue:

Vocales cortas:

a [ɐ] > *jam2* (饮, beber) [como en inglés *come*]

i [ɪ] > *sɪk1* (悉, saber)

eo [ə] > *zeon3* (进, entrar) [como en inglés *hurt*]

u [ʊ] > *luk6* (六, seis) [como en inglés *book*]

Vocales largas:

aa [a:] > *sam1* (森, bosque)

e [ɛ:] > *zek3* (脊, espina)

i [i:] > *ji5* (耳, oído)

o [ɔ:] > *ngo5* (我, yo)

oe [œ:] > *soeng5* (上, arriba) [como en inglés *murder*]

u [u:] > *fu1* (夫, marido)

ü/y [y:] > *syu1* (书, libro) [sonido redondeado (francés *tu*) al igual que en mandarín]

Estos mismos autores (ibíd.2007:3) proponen la clasificación de estas vocales y diptongos según la posición de la lengua de la siguiente forma:

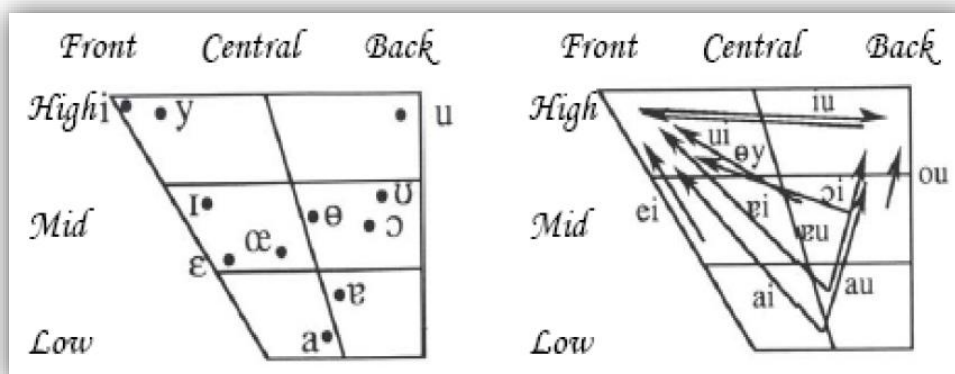


Fig. 92: Clasificación de las vocales y diptongos del cantonés.

No obstante, en la figura 93 podemos observar que, según Bauer y Matthews (2006:147), el cantonés estándar incluye 11 fonemas vocálicos y 13 alófonos, clasificados como sigue:

	<i>Front</i>	<i>Central</i>	<i>Back</i>
High	/i/ [i:] /y/ [y:]		/u/ [u:]
High-mid	/e/ [e], [e ^j]	/ə/ [ə]	/o/ [o], [o ^w]
Mid	/ɛ/ [ɛ:] /œ/ [œ:]	/ɐ/ [ɐ]	/ɔ/ [ɔ:]
Low		/a/ [a:]	

Fig. 93: Fonemas vocálicos y alófonos del cantonés (Bauer y Matthews 2006).

Obviamente, algunas vocales son largas y otras cortas en cuanto a su duración, aunque hay que señalar el caso de *e* y *a*: la mayoría de los análisis las contrastan en amplitud, pero hay autores como Li (1985; citado en Bauer y Matthews 2006:147) que afirman que la diferencia de amplitud distingue sobre todo [e^j]-[ɛ:] y [o^w]-[ɔ:] cuando aparecen ante las velares *-ŋ* y *-k*.

Por otra parte, de acuerdo también con estos autores (ibíd.:148), las vocales se unen con las 9 consonantes finales para formar las 56 rimas expuestas a continuación³⁰⁸:

	<i>-j (-ŋ)</i>	<i>-w</i>	<i>-m</i>	<i>-n</i>	<i>-ŋ</i>	<i>-p</i>	<i>-t</i>	<i>-k</i>
[i:]		[i:w]	[i:m]	[i:n]		[i:p]	[i:t]	
[y:]				[y:n]			[y:t]	
*[e ^j]					[e ^j ŋ]			[e ^j k]
*[e]	[e ^j]							
[ɛ:]		[ɛ:w]	[ɛ:m]	[ɛ:n]	[ɛ:ŋ]	[ɛ:p]	[ɛ:t]	[ɛ:k]
[œ:]					[œ:ŋ]			[œ:k]
*[ə]	[ə ^j]			[ə:n]			[ə:t]	
*[ɐ]	[ɐ ^j]	[ɐ:w]	[ɐ:m]	[ɐ:n]	[ɐ:ŋ]	[ɐ:p]	[ɐ:t]	[ɐ:k]
[a:]	[a ^j]	[a:w]	[a:m]	[a:n]	[a:ŋ]	[a:p]	[a:t]	[a:k]
[u:]	[u ^j]			[u:n]			[u:t]	
*[o ^w]					[o ^w ŋ]			[o ^w k]
*[o]		[ow]						
[ɔ:]			[ɔ:j]	[ɔ:n]		[ɔ:p]	[ɔ:t]	[ɔ:k]

Fig. 94: Las 56 rimas del cantonés (Bauer y Matthews 2006).

³⁰⁸ Las que presentan un asterisco no ocurren en rimas independientes en sílabas abiertas.

Estas rimas se combinan a su vez con las consonantes iniciales para formar 763 sílabas (de las 1122 posibles) que tienen lugar en la pronunciación del cantonés estándar (incluyendo palabras del cantonés coloquial y préstamos del inglés).

Por otro lado, Chan y Li (2010:74-75) también reconocen 13 alófonos pero sólo 8 fonemas vocálicos y 10 diptongos:

/i/	/e/	/y/	/u/	/ɔ/	/œ/	/a/	/aː/
絲	靚	書	夫	落	唱	新	山
'silk'	'pretty'	'book'	'husband'	'descend'	'sing'	'new'	'hill'
/si/	/leŋ/	/sy/	/fu/	/lɔk/	/tsœŋ/	/san/	/saːn/

/ei/	/ai/	/aːi/	/ɔi/	/ui/	/au/	/aːu/	/iu/	/ou/	/œy/
四	西	乖	菜	杯	夠	教	跳	好	水
'four'	'west'	'well-behaved'	'vegetable'	'cup'	'enough'	'teach'	'jump'	'good'	'water'
/sei/	/sai/	/aːi/	/tsɔi/	/bui/	/gau/	/gaːu/	/tiu/	/hou/	/sœy/

Fig. 95: Vocales y diptongos del cantonés (Chan y Li 2010).

En la figura 96 de Ching (2009:11) se puede ver con más detalle las vocales iniciales principales combinadas con una consonante o semivocal finales, según su versión, 51 en total.

Ya sabemos que “final” es el término más usado para describir la parte que va detrás de la consonante/vocal inicial dentro de una sílaba. Se compone de una vocal central³⁰⁹ combinada con una consonante o semivocal, tal y como vemos en el siguiente cuadro:

³⁰⁹ Las 9 vocales principales son: a~, eo~, u, yu/aa, e, i, o, œ.

	long	short	long	short	long	short	long	short	long	short	long	short	long
Central vowel	aa	(a~)	e		i		o		u		oe	(eo~)	yu
Final endings	[a:]	[ɐ]	[e:]		[i:]		[ɔ:]		[u:]		[œ:]		[y:]
~i	aai	ai		>ei			oi		ui			eoi	
	[ai]	[ai]		[ei]			[ɔi]		[ui]			[øy]	
~u	aa	au			iu			>ou					
	[a:]	[au]			[i:u]			[ou]					
~m	aam	am			im								
	[am]	[am]			[im]								
~n	aan	an			in		on		un			eon	yun
	[an]	[an]			[in]		[ɔn]		[un]			[ɛn]	[yn]
~ng	aang	ang	eng		>ing	ong			>ung	oeng			
	[aŋ]	[aŋ]	[ɛŋ]		[iŋ]	[ɔŋ]			[uŋ]	[œŋ]			
~p	aap	ap			ip								
	[ap]	[ap]			[ip]								
~t	aat	at			it		ot		ut			eot	yut
	[at]	[at]			[it]		[ɔt]		[ut]			[ɛt]	[yt]
~k	aak	ak	ek		>ik	ok			>uk	oek			
	[ak]	[ak]	[ɛk]		[ik]	[ɔk]			[uk]	[œk]			

Fig. 96: Las 51 finales de sílaba más comunes (Ching 2009).

En cuanto a los diptongos, existen diez compuestos por una vocal central más una semivocal, o sea, vocal central + i/u³¹⁰. A continuación exponemos algunos ejemplos:

Final	Cantonés ³¹¹	Trad.	Final	Cantonés	Trad.
ai	sai1	西, oeste	ui	bui1	杯, taza
aai	maai5	买, comprar	iu	siu2	少, menos
au	gau2	狗, perro	ou	hou2	好, bueno
aa	gaau1	教, enseñar	eoi	keoi1	驱, conducir
ei	nei5	你, tú	oi	coi3	菜, vegetal

Fig. 97: Ejemplos de diptongos vocal central + semivocal.³¹²

³¹⁰ Las combinaciones *aai* y *aa* no son iguales que *ai* y *au*, respectivamente, sino que son consideradas como la unión de dos vocales distintas, por lo tanto diptongos, al igual que *eui* [*aai*: *aa* (vocal larga)+*i* (vocal débil)].

³¹¹ Jyutping con número de tonos.

³¹² Cuadro de creación propia.

Para obtener una idea general que aclare esta dificultad en la pronunciación del sistema vocálico³¹³, siguiendo el AFI, proponemos los siguientes cuadros mixtos con los sistemas **Yale**/**Jyutping** para comparar diferencias y similitudes de ambas versiones:

AFI	Yale/Jyutping	AFI	Yale/Jyutping	AFI	Yale/Jyutping	AFI	Yale/Jyutping
[a:]	a / aa ▶			[ɛ:]	e ▶	[i:]	i ▶
[a:i]	aai ▶	[ɛi]	ai ▶	[ɛi]	ei ▶		
[a:u]	aaü ▶	[ɛu]	au ▶	[ɛ:u]	ew / eu ▶	[i:u]	iu ▶
[a:m]	aam ▶	[ɛm]	am ▶	[ɛ:m]	em ▶	[i:m]	im ▶
[a:n]	aan ▶	[ɛn]	an ▶			[i:n]	in ▶
[a:ŋ]	aang ▶	[ɛŋ]	ang ▶	[ɛ:ŋ]	eng ▶	[iŋ]	ing ▶
[a:p]	aap ▶	[ɛp]	ap ▶	[ɛ:p]	ep ▶	[i:p]	ip ▶
[a:t]	aat ▶	[ɛt]	at ▶			[i:t]	it ▶
[a:k]	aak ▶	[ɛk]	ak ▶	[ɛ:k]	ek ▶	[ɪk]	ik ▶
[ɔ:]	o ▶	[u:]	u ▶	[œ:]	eu / oe ▶	[y:]	yu ▶
[ɔ:i]	oi ▶	[u:i]	ui ▶	[œy]	eui / eoi ▶		
[ou]	ou ▶						
[ɔ:n]	on ▶	[u:n]	un ▶	[ɛn]	eun / eon ▶	[y:n]	yun ▶
[ɔ:ŋ]	ong ▶	[uŋ]	ung ▶	[œ:ŋ]	eung / oeng ▶		
[ɔ:t]	ot ▶	[u:t]	ut ▶	[ɛt]	eut / eot ▶	[y:t]	yut ▶
[ɔ:k]	ok ▶	[ɜk]	uk ▶	[œ:k]	euk / oek ▶		

Fig. 98: Pronunciación de las finales (vocales y diptongos).³¹⁴

13.2.3.2. Subsistema consonántico

En cantonés existen 19 consonantes (o 20, según Bauer y Matthews 2006:146-147, si incluimos /ʔ/ la llamada “inicial cero”³¹⁵).

Generalizando, podemos señalar que:

³¹³ Vocales y diptongos como finales.

³¹⁴ <http://cant.xue-hanyu.com/?top=pronunciation&lang=es>

³¹⁵ Oclusiva glotal no contrastiva que puede aparecer como inicial de una sílaba que comienza con una vocal.

- Las oclusivas sordas y africadas se distinguen por aspiración/no aspiración.
- Las consonantes sonoras incluyen las nasales y aproximantes. Cuando las aproximantes /w, j/ ocurren en posición inicial se articulan con cierta fricción.
- En la variedad del cantonés de Hong Kong, la serie alveolo-palatal [tɕ, tɕʰ, tɕʰ] se realiza como alófonos no contrastivos ante algunas vocales altas y centrales redondeadas, aunque esas consonantes palatalizadas son las realizaciones normales de las fricativas sibilantes y africadas iniciales del cantonés de Guangzhou.
- En cuanto a su distribución, todas pueden aparecer en posición inicial de sílaba pero sólo nueve pueden aparecer al final: las oclusivas y nasales /p, t, k, m, n, ŋ/ más las semiconsonantes /w, j/ y la semivocal /ɥ/. La semivocal final -ɥ solo ocurre después de ə (vocal media central redondeada) por lo que puede considerarse la forma asimilada de -j.

En el siguiente cuadro se muestra la clasificación articulatoria de las consonantes cantonesas de acuerdo con Zee (1991:46):

MODO DE ARTICULACIÓN	LUGAR DE ARTICULACIÓN						
	Bilabial	Labio dental	Dento-Alveolar	Palato-Alveolar	Velar	Labio velar	Gutural
OCCLUSIVAS	p p ^h		t t ^h		k k ^h	k ^w k ^{wh}	
FRICATIVAS		f	s				h
AFRICADAS			ts ts ^h				
NASALES	m		n		ŋ		
LATERALES			l				
APROXIMANTES	w			j	(w)		

Fig. 99: Clasificación articulatoria de las consonantes cantonesas (Zee).³¹⁶

³¹⁶ Tabla de creación propia.

Oclusivas

Tanto en español como en cantonés hay seis oclusivas: 2 bilabiales /p, b/, 2 dentales /t, d/ y dos velares /k, g/.

La diferencia radica en que en español existe distinción entre sorda/sonora mientras que en cantonés todas las oclusivas son sordas y la distinción se realiza entre aspiración (en posición final)/no aspiración (en posición inicial).

En contexto de posición inicial, esa aspiración no va acompañada de una salida de aire antes de la producción de la vocal que la sigue. En cambio, en posición final, son 17 las combinaciones posibles de sílabas que pueden terminar con estas oclusivas: vocal central + /p, t, k/. Este tipo de consonantes que se encuentran a final de sílaba son las llamadas *unreleased stops* o de “tono implosivo” porque no hay golpe de aire al final de la sílaba: los labios se posicionan para expulsar aire pero no se llega a expulsar, por lo que la consonante resulta casi imperceptible al oído no entrenado. Son sonidos, por tanto, muy difíciles de adquirir por parte de un hispanohablante. Vemos algunos ejemplos:

final	cantonés ³¹⁷	trad.	Final	Cantonés	Trad.
aap	daap3	答, <i>respuesta</i>	yut	jyut6	月, <i>luna</i>
ap	sap6	十, <i>diez</i>	aak	baak3	百, <i>cien</i>
ip	dip6	蝶, <i>mariposa</i>	ak	dak1	德, <i>virtud</i>
aat	faat3	法, <i>ley</i>	ek	sek6	碩, <i>grande</i>
at	bat1	笔, <i>bolígrafo</i>	ik	sik1	悉, <i>saber</i>
it	jit6	热, <i>calor</i>	ok	lok6	乐, <i>feliz</i>
ot	hot3	渴, <i>sed</i>	uk	muk6	木, <i>madera</i>
ut	mut6	茉莉, <i>jazmín</i>	oek	goek3	脚, <i>pie</i>
eot	ceot1	出, <i>salir</i>			

Fig. 100: Ejemplos con finales oclusivas.³¹⁸

³¹⁷ Jyutping con nº de tonos.

³¹⁸ Tabla de creación propia.

Además, hay otras dos oclusivas labio-velares que no existen en español pero tampoco en mandarín: *khw-* [k^{hw}] (aspirada) y *kw-* [k^w] (no aspirada). Se llaman consonantes co-articuladas porque el sonido velar /k, g/ se articula simultáneamente con el sonido labial /w/, la parte trasera de la lengua contra el velo del paladar para pronunciar una *k* pero al mismo tiempo, con fricción, para pronunciar una *w* a través de los labios redondeados. Vemos unos ejemplos del cantonés que proponen Bauer y Benedict (1997:21):

unaspirated labialized-velar:	aspirated labialized-velar:
<i>kwā:</i> 瓜 'melon'	<i>khwā:</i> 誇 'to boast'
<i>kwēj</i> 龜 'tortoise'	<i>khwēj</i> 規 'regulate'
<i>kwén</i> 滾 'boil'	<i>khwén</i> 捆 'bind, tie'
<i>kwɔ̃ŋ</i> 光 'bright'	<i>khwɔ̃ŋ</i> 礦 'a mine for ore'
<i>kwa:k</i> 擰 'to slap'	<i>khwak</i> 嚙 'to encircle, loop'

Fig. 101: Ejemplos de sonidos labio-velares en cantonés (*kw*, *khw*) en contraste aspiración/no aspiración.

Aunque en español no hay equivalencias de este sonido aspirado, en inglés sí encontramos ejemplos cuya grafía corresponde a *qu-*: *quit* [k^{hw}it] “dejar de, para, etc”.

Fricativas

Existen tres fricativas en cantonés, todas sonoras: labiodental /f/, alveolar /s/, y glotal /h/ que ocurren tan solo en posición inicial de sílaba.

Pero, si comparamos la clasificación articulatoria de Zee (1991:46) (véase figura 99) con la de Bauer y Matthews (2006:147) (véase figura 102) que presentamos a continuación, vemos que en el segundo caso se incluye la glotal en su realización alveolo-palatal [ç] (Sistema Jyutping):

<i>Manners of articulation</i>	<i>Places of articulation</i>				
	<i>labial</i>	<i>dental/ alveolar</i>	<i>post-alveolar/ palatal</i>	<i>velar</i>	<i>glottal</i>
stop					
unaspirated	/p/	/t/		/k/ /kw/	(ʔ)
aspirated	/ph/	/th/		/kh/ /khw/	
nasal	/m/	/n/		/ŋ/	
fricative	/f/	/s/	[ç]		/h/
affricate					
unaspirated		/ts/	[tç]		
aspirated		/tsh/	[tçh]		
approximant	/w/	/l/	/j/		

Fig. 102: Clasificación articuladora de las consonantes iniciales cantonesas (Bauer y Matthews).

Bauer y Benedict (1997:27-30) definen que estas fricativas se corresponden aproximadamente con los sonidos fricativos del inglés. En concreto, la labiodental fricativa cantonesa *f*-, al igual que en español, también se produce con los dientes superiores tocando el labio inferior [*faa1* (花, flor)]. Sin embargo, entre los hablantes de Hong Kong y Guangzhou, la articulación de la *s*- se parece más bien a un sonido entre la alveolar [s] y la post-alveolar fricativa [ʃ] del inglés.

De todas formas, la pronunciación de la *s*- varía dependiendo de la vocal que le siga: delante de la mayoría de las vocales se articula como fricativa alveolar pero si le sigue una vocal frontal redondeada (i:, y:) se palatiza, los labios se redondean y la lengua se eleva hacia el paladar, produciendo una alveolo-palatal fricativa [ç] o la post-alveolar/palatal fricativa [ʃ]: *syu1* (书, libro). A veces, en el caso de algunos hablantes de Guangzhou, no importa siquiera qué vocal va detrás de la fricativa pues la palatizan siempre.

Africadas

La combinación de una consonante oclusiva con una fricativa produce una africada. Existen dos africadas en cantonés /ts, ts^h/ y ambas son alveolares. La diferencia entre las dos es que /ts^h/ es aspirada mientras que /ts/ es no aspirada.

En cuanto a la pronunciación, en español no existen sonidos equivalentes, por lo que tenemos que recurrir de nuevo al inglés. La no aspirada /ts/ se parece al sonido final en *cats* [kæts] pero con más aspiración, mientras que la aspirada /ts^h/ se parece más al sonido de la *ch-* en *church* [tʃɜ:tʃ] (iglesia).

Delante de las vocales /i:, y:, œ:, ə/ se palatizan a [tʃ] y [tʃ^h] por lo que la lengua se retrae y se eleva para hacer un mayor contacto con el paladar. Estas africadas palatizadas se parecen en gran medida a las africadas alveolo-palatales iniciales del mandarín [tʃ] y [tʃ^h], que en pinyin se representan como *j-* y *q-*, respectivamente.

Presentamos en la siguiente figura ejemplos contrastivos de ambos fonemas:

unaspirated affricates:	aspirated affricates:
<i>tsā:</i> 揸 'to grab, grasp'	<i>tshā:</i> 差 'difference; bad'
<i>tsán</i> 盞 '(clsfr. for lamp)'	<i>tshān</i> 餐 'meal'
<i>tsāŋ</i> 𠂔 'elbow'	<i>tshāŋ</i> * 橙 'orange (fruit)'
<i>tʃi:</i> 字 'Chinese character'	<i>tʃhi:</i> 次 'a time, occasion'
<i>tʃy:</i> 豬 'pig'	<i>tʃhy:</i> 處 'place, location'
<i>tʃón</i> 准 'allow, permit'	<i>tʃhón</i> 蠢 'stupid'
<i>tʃœŋ</i> 張 'Cheung (surname)'	<i>tʃhœŋ</i> 長 'long'

Fig. 103: Ejemplos de consonantes iniciales africadas no palatalizadas vs palatalizadas en contraste aspiración/no aspiración.³¹⁹

³¹⁹ Bauer y Benedict (1997:30).

Nasales y lateral

Existen tres consonantes nasales *m, n, ng* /m, n, ŋ/ y una lateral *l* /l/. Las nasales pueden aparecer tanto a inicio como a final de sílaba mientras que la lateral sólo puede aparecer en situación pre-vocálica.

Los cantoneses, especialmente los jóvenes en Hong Kong, Macao y Guangzhou, tienen tendencia a la neutralización de /n, l/ por lo que sustituyen la /l/ por una /n/ en posición inicial. Pero, a pesar de ello, no existe ambigüedad en el significado ya que se puede distinguir por el contexto, aunque sí puede haber transferencia de la L1 a la L2 por este motivo.

Si observamos, Zee (figura 99) considera la *l* una dentoalveolar lateral mientras que Bauer y Matthews (figura 102) la definen como aproximante junto a las semivocales.

Existen 17 combinaciones de sílabas que terminan en nasal y el esquema es el mismo de antes: vocal central + /m, n, ng/. Vemos algunos ejemplos:

final	cantonés ³²⁰	trad.	Final	Cantonés	Trad.
aam	saam1	衫, <i>camisa</i>	yun	jyun5	远, <i>lejos</i>
am	jam1	音, <i>voz</i>	aang	saang1	生, <i>vida</i>
im	dim3	店, <i>tienda</i>	ang	dang2	等, <i>esperar</i>
aan	daan6	弹, <i>bomba</i>	eng	ceng4	晴, <i>multa</i>
an	san1	新, <i>nuevo</i>	ing	ging6	劲, <i>fuerza</i>
in	cin2	钱, <i>dinero</i>	ong	gong2	港, <i>puerto</i>
on	gon1	肝, <i>hígado</i>	ung	dung1	冬, <i>invierno</i>
un	mun5	满, <i>completo</i>	oeng	coeng4	长, <i>largo</i>
eon	seon3	信, <i>creer</i>			

Fig. 104: Ejemplos con finales nasales.³²¹

³²⁰ Jyutping con nº de tonos.

³²¹ Tabla de creación propia.

Recordemos además que hay dos consonantes nasales que pueden ir solas sin necesidad de acompañar a una vocal, las “nasales silábicas” *m* y *ng*: *m* [m] m6 (没 no) / *ng* [ŋ] ng5 (五, cinco).

La consonante silábica *m* siempre se usa con el tono más bajo para indicar la negación de verbos o adjetivos (cuando se indica la marca de tono la lleva encima *ṁ*).

La consonante silábica *ng* siempre se usa con tonos bajos como el 4º y también lleva la marca de tono encima. Muchos hongkoneses no pronuncian bien esta consonante y pronuncian una *m*.

La final en nasal /m/ existe en otros idiomas pero no en mandarín, por lo que el hablante nativo de mandarín tendrá dificultades en pronunciarla. También hay dificultad en la pronunciación de las finales /n, ng/ pues se tiende a pronunciar una sola /n/.

Aproximantes

Las consonantes *aproximantes* se producen cuando los órganos bucales se aproximan unos a otros para canalizar el flujo de aire a través del canal bucal sin el silbido prominente que acompaña a las fricativas y las africadas. Las dos aproximantes en cantonés son /w, j/ (se pronuncian casi igual que en inglés [u, i], mientras que en español pueden ser semiconsonantes), aunque Bauer y Benedict (1997:31) añaden una tercera, la lateral /-.

La [w-] se articula con los labios firmemente redondeados y la [j-] se pronuncia con bastante fricción, mientras que la lateral [l-] se articula con la punta de la lengua en contacto con la parte trasera de los dientes superiores, más o menos como la / inicial en inglés: *loop* [lu:p] ‘vuelta’.

A continuación vemos algunos ejemplos contrastivos que nos ofrecen estos autores:

wá: 話 'to say, speak'	lā: 啦 '(sentence-final part.)'	jā: 也 'also (lit)'
wá:j 壞 'bad'	láj 爛 'to lick'	jáj 踹 'step on'
wā:ŋ 橫 'horizontal'	lā:ŋ 冷 'cold'	ja:ŋ 踢 'kick off'
wá:k 畫 'draw, paint'	ka:k-lā:k-téj 胳膊底 'armpit'	ja:k 喫 'eat'

Fig. 105: Ejemplos de consonantes iniciales aproximantes: labial, lateral y palatal.

Vibrantes

Al igual que en mandarín, no existen las vibrantes.

A continuación, presentamos la clasificación que hace Ching (2009:8) de las 19 consonantes distintivas en posición inicial divididas en cinco grupos, al que añadimos algunas notas contrastivas con respecto al español:

SORDA NO-ASPIRADA			SORDA ASPIRADA			SONORA NASAL			FRICATIVA APROXIMANTE			SEMIVOCAL		
C	IPA	Ej. ³²²	C	IPA	Ej.	C	IPA	Ej.	C	IPA	Ej.	C	IPA	Ej.
b	[p]	bāat3 ocho 八	p	[ph]	pèng4 nivel 平	m	[m]	māan5 tarde 晚	f	[f]	fāai3 rápido 快			
d	[t]	dō1 mucho 多	t	[th]	tāai3 demasi- ado太	n	[n]	nìn4 año 年	l	[l]	lìng4 cero 零			
g	[k]	gáu2 nueve 九	k	[kh]	kān5 cerca 合	ng	[ŋ]	ngàu4 carne 牛	h	[h]	hàai4 niño 孩			
gw	[kw]	gwāi3 caro 贵	kw	[kwh]	kwāi1 casco 盔							w	[w]	wù4 lago 湖
z	[ts]	zōu2 dátil 枣	c	[tsh]	ci4 imán 磁				s	[s]	séi2 morir 死	j	[j]	juk6 baño 浴

³²² En este caso incluimos ejemplos que llevan ambas marcas, de tono y de número.

En cantonés todas estas consonantes son sordas, mientras que en español las oclusivas /b, d, g/ son sonoras y la secuencia /gw/ no existe.	Todas las consonantes de este grupo son aspiradas dejando salir un golpe de aire al final de la producción, rasgo característico no presente en español.	³²³ La única dificultad en este grupo es la pronunciación en inicial de palabra de “ng” que no existe en español.	³²⁴ Estos sonidos son similares en español.	Sonidos similares en español.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	-------------------------------

*Fig. 106: Grupos de consonantes distintivas en posición inicial.*³²⁵

En cuanto a la pronunciación del sistema consonántico, proponemos un cuadro mixto con los sistemas Yale/Jyutping para comparar diferencias y similitudes:

AFI	Yale/Jyutping	Pronunciación
[p]	b 	p
[pʰ]	p 	p aspirada
[m]	m 	como en español
[f]	f 	
[t]	d 	t
[tʰ]	t 	t aspirada
[n]	n 	como en español
[l]	l 	
[k]	g 	k
[kʰ]	k 	k aspirada
[ŋ]	ng 	ng
[h]	h 	j (como h inglesa)

AFI	Yale/Jyutping	Pronunciación
[kw]	gw 	cu atro
[kʰw]	kw 	cu atro (aspirada)
[w]	w 	bu eno
[j]	y / j 	y
[ts]	j / z 	ts
[tsʰ]	ch / c 	ts aspirada
[s]	s 	como en español

*Fig. 107: Pronunciación de las consonantes (iniciales).*³²⁶

³²³ Hablantes de mayor edad suelen pronunciar la ng- inicial en palabras como *ngo5* (yo), pero los hongkoneses más jóvenes simplemente pronuncian *o*.

³²⁴ Algunos cantoneses presentan neutralización de /n, l/ en inicial de palabra sin que esto interfiera en la percepción: *něi5* (tú) = *lěi5*.

³²⁵ Tabla de creación propia basada en Ching (2009).

³²⁶ La web <http://cant.xue-hanyu.com/?top=pronunciation&lang=es> nos ofrece estos sonidos.

13.2.4. Nivel suprasegmental

13.2.4.1. La sílaba

La característica principal de la pronunciación del cantonés es que cada carácter posee una única sílaba asociada. La sílaba se divide tradicionalmente no en sonidos individuales (fonemas) sino en las combinaciones que pueden ocurrir al principio y final de la sílaba: iniciales (consonantes) y finales (combinación de V+C posibles).³²⁷

a) La estructura silábica

La sílaba del cantonés posee una estructura relativamente simple: cada sílaba debe contener al menos una rima (o final) como núcleo y esta debe ser precedida y/o seguida por una consonante. La rima puede contener una vocal, que puede ir seguida de una de las consonantes finales; o puede ser una consonante silábica nasal (m, ŋ). Esta estructura está enmarcada por el contorno tonal que domina toda la sílaba.

La sílaba en cantonés corresponde generalmente a una palabra. Consecuentemente, esta constituye una unidad de análisis intermedia pero de gran importancia ya que se encuentra entre el nivel segmental (inicial, núcleo, coda) y el suprasegmental (el tono que determina su duración).

En el siguiente esquema se expone la estructura de la sílaba típica en cantonés de acuerdo con Bauer y Matthews (2006:148):

³²⁷ Véase figura 90.

SUPRASEGMENTAL TONE T		
Onset	Rhyme or Final	
Initial Initial Consonant C _i	Nucleus Nuclear Vowel v or Syllabic Consonant C _{syl}	Coda Final Consonant C _f

Fig. 108: Estructura de la sílaba del cantonés.

Si la comparamos con la estructura del mandarín³²⁸ observamos que las estructuras de ambas lenguas son prácticamente idénticas. La diferencia con el mandarín estriba en que el cantonés no posee acento léxico ni reducción fonológica de las vocales sino que cada sílaba posee un tono léxico por lo que, en enunciados neutros, cada sílaba recibe el mismo énfasis.

Observamos en el esquema anterior que la sílaba en cantonés consiste en la agrupación de tres elementos: inicial, final y tono.

1. Inicial: el sonido de una consonante a inicio de sílaba (19/20 total)³²⁹.
2. Final (núcleo [+ coda]): el sonido de una vocal (más una consonante final, si es que aparece) al final de la sílaba (51/56 en total).
3. Tono: la variación de tono en cada sílaba (6/9 en total). En las lenguas tonales como el cantonés, el tono es un elemento esencial de la sílaba, junto con el núcleo.

Estos es, la sílaba se compone de las distintas combinaciones entre las consonantes y vocales posibles a las que se les agrega un patrón tonal fijado: INICIAL + FINAL + TONO, como vemos en el siguiente ejemplo:

³²⁸ Véase figura 74.

³²⁹ Dependiendo de las versiones y autores, estas cantidades pueden variar.

zóu ² sàn ⁴ (早晨, Buenos días)					
INICIAL	FINAL	MARCA DE TONO para el tono ascendente	marca de número para el tono ascendente	ejemplo	traducción
z	ou	ˊ	2	zóu zou ² 早	<i>temprano</i>
INICIAL	FINAL	MARCA DE TONO para el tono descendente	marca de número para el tono descendente	ejemplo	traducción
s	an	ˋ	4	sàn san ⁴ 晨	<i>mañana</i>

Fig. 109: Ejemplo de combinación de sílaba (zóu sàn/zou2san4)³³⁰.

Cada sílaba debe contener al menos una rima o final como su núcleo que puede ir precedida y/o seguida por una consonante.³³¹

La combinación de sílabas en cantonés es bastante limitada. Las principales posibilidades de formar sílabas se basan en las combinaciones básicas de V, CV, VC y CVC, sin grupos consonánticos. Bauer y Benedict (1997:9) exponen que la estructura máxima corresponde a la forma C_iVC_f\T (Consonante inicial + Vocal + Consonante final + Tono) mientras que la mínima solo requiere una vocal larga más un tono (V:\T) o una consonante silábica (C_{sil}\T). En la siguiente tabla ejemplificamos las posibles combinaciones de iniciales y finales para formar sílabas:

³³⁰ Cuadro de creación propia.

³³¹ Al igual que en mandarín, en cantonés no existe el grupo consonántico, aunque este puede darse en circunstancias muy especiales en algunos hablantes.

	ELEMENTO	PATRÓN	EJEMPLO	TRADUCCIÓN
A	NÚCLEO (en sílaba abierta)			
1	Vocal larga	V:	aa1	厂, <i>fábrica</i>
2	Consonante silábica (Nasales silábicas)	C _{sil}	m6	没, <i>no</i>
3	Consonante inicial + vocal larga	C _i V:	daa1	打, <i>golpear</i>
B	NÚCLEO + CODA: VOCAL (larga o corta) + consonante final (en sílaba cerrada)			
4	Vocal + semivocal (diptongo)	VC _{sv}	ai3	翳, <i>sombrear</i>
		V:C _{sv}	aai2	矮, <i>corto</i>
5	Vocal + consonante nasal final	VC _{nas}	am3	暗, <i>oscuro</i>
		V:C _{nas}	ang1	更, <i>incluso</i>
6	Vocal + consonante oclusiva final	VC _{ocl}	ak1	渥, <i>húmedo</i>
		V:C _{ocl}	aat3	压, <i>presionar</i>
7	Consonante inicial + vocal	C _i V	fu3	裤, <i>pantalones</i>
		C _i V:	po3	破, <i>roto</i>

8	Consonante inicial + vocal + cons. nasal	C _i VC _{nas}	sam2	森, <i>bosque</i>
		C _i V:C _{nas}	min6	面, <i>cara</i>
9	Consonante inicial + vocal + consonante oclusiva final	C _i VC _{ocl}	jat1	一, <i>uno</i>
		C _i V:C _{ocl}	zap1	汁, <i>zumo</i>
10	Consonante inicial + 2 vocales (diptongo)	C _i VV	hou2	好, <i>bueno</i>

Fig. 110: Tipos de sílaba en cantonés³³².

Si volvemos a comparar este cuadro con los tipos de sílaba del mandarín³³³ se detecta que algunas de las combinaciones del cantonés coinciden con las del mandarín pero es cierto que, aunque ambas lenguas poseen una estructura silábica muy simple, la del cantonés es aún más sencilla por lo que, obviamente, existen más posibilidades en mandarín. La excepción que resalta es que, en cantonés, una sola consonante (la nasal silábica *m*) puede formar una sílaba por sí misma y en mandarín, no.

b) Iniciales y finales: diversas versiones

Dependiendo del sistema de romanización que se utilice, el número de consonantes y vocales que pueden aparecer en posición inicial y final, respectivamente, varían.

³³² Cuadro de creación propia basado en Ching (2009:7) y Bauer y Benedict (1997:13-14).

³³³ Véase figura 74.

A continuación vemos unos esquemas de las posibles iniciales en los diferentes sistemas existentes³³⁴:

Meyer-Wempe	p	p'	t	t'	k	k'	kw	k'w	ts	ts'	ch
Yale	b	p	d	t	g	k	gw	kw	j	ch	
Sidney Lau	b	p	d	t	g	k	gw	kw	j	ch	
Jyutping	b	p	d	t	g	k	gw	kw	z	c	zh
Guangdong	b	p	d	t	g	k	gu	ku	z/j	c/q	
Pênkyämp	b	p	d	t	g	k	gu	ku	j	c	
Yŭtyŭt	b	p	d	t	g	k	gu	ku	z	c	zh
	[p]	[pʰ]	[t]	[tʰ]	[k]	[kʰ]	[kʷ]	[kʷʰ]	[ts]	[tsʰ]	[tʃ]
Meyer-Wempe	ch'	m	n	ng	f	h	l	s	sh	i/y	oo/w
Yale		m	n	ng	f	h	l	s		y	w
Sidney Lau		m	n	ng	f	h	l	s		y	w
Jyutping	ch	m	n	ng	f	h	l	s	sh	j	w
Guangdong		m	n	ng	f	h	l	s/x		y	w
Pênkyämp		m	n	ng	f	h	l	s		y	w
Yŭtyŭt	ch	m	n	ng	f	h	l	s	sh	y	w
	[tʃʰ]	[m]	[n]	[ŋ]	[f]	[h]	[l]	[s]	[ʃ]	[j]	[w]

Fig. 111: Diferentes consonantes que pueden aparecer en inicio de palabra.

Sólo hay 6 consonantes que pueden aparecer en posición final: las nasales /m, n, ŋ/ y las oclusivas /p, t, k/.

Cabe destacar del cuadro que solo los sistemas Meyer-Wempe y Yŭtyŭt distinguen entre los sonidos /ʃ/ y /s/ pero esta distinción no la realizan la mayoría de hablantes de la variedad cantonesa de Guangzhou. Además, la mayor parte de los diccionarios dejaron de hacer esta distinción en los años 50. Aun así, siendo poca la gente que distingue entre estos sonidos, esta distinción también se ha incluido en el sistema jyutping.

Ahora, en el siguiente cuadro vemos la combinación de las vocales que pueden aparecer como finales de sílaba en los distintos sistemas vistos:

³³⁴ Cuadros comparativos tomados de <http://www.omniglot.com/chinese/cantonese.htm>

Meyer-Wempe	a	aai	aa	aam	aan	aang	aap	aat	aak	ai	au
Yale	a	aai	aa	aam	aan	aang	aap	aat	aak	ai	au
Sidney Lau	a	aai	aa	aam	aan	aang	aap	aat	aak	ai	au
Jyutping	aa	aai	aa	aam	aan	aang	aap	aat	aak	ai	au
Guangdong	a	ai	ao	am	an	ang	ab	ad	ag	ei	eo
Pênkyāmp	a	ai	au	am	an	ang	ab	ad	ag	ay	aw
Yŭtyŭt	a	ai	au	am	an	ang	ap	at	ak	āi	āu
	[a]	[a:i]	[a:u]	[am]	[an]	[aŋ]	[ap]	[at]	[ak]	[ei]	[eu]
Meyer-Wempe	am/om	an	ang	ap/op	at	ak	e	ei	eng	ek	i
Yale	am	an	ang	ap	at	ak	e	ei	eng	ek	i
Sidney Lau	am	an	ang	ap	at	ak	e	ei	eng	ek	i
Jyutping	am	an	ang	ap	at	ak	e	ei	eng	ek	i
Guangdong	em	en	eng	eb	ed	eg	é	éi	éng	ég	i
Pênkyāmp	amp	ant	ank	ap	at	ak	e	ey	eng	eg	i
Yŭtyŭt	ām	ān	āng	āp	āt	āk	e	ei	eng	ek	i
	[em]	[en]	[eŋ]	[ep]	[et]	[ek]	[ɛ]	[ei]	[eŋ]	[ek]	[i]
Meyer-Wempe	iu	im	in	ing	ip	it	ik	oh	oi	o	on
Yale	iu	im	in	ing	ip	it	ik	o	oi	ou	on
Sidney Lau	iu	im	in	ing	ip	it	ik	oh	oi	o	on
Jyutping	iu	im	in	ing	ip	it	ik	o	oi	ou	on
Guangdong	iu	im	in	ing	ib	id	ig	o	oi	ou	on
Pênkyāmp	iu	im	in	enk	ib	id	ek	o	oi	ow	on
Yŭtyŭt	iu	im	in	ing	ip	it	ik	o	oi	ou	on
	[iu]	[im]	[in]	[iŋ]	[ip]	[it]	[ik]	[ɔ]	[ɔi]	[ou]	[ɔn]
Meyer-Wempe	ong	ot	ok	oo	ooi	oon	ung	oot	uk	oeh	
Yale	ong	ot	ok	u	ui	un	ung	ut	uk	eu	
Sidney Lau	ong	ot	ok	oo	ooi	oon	ung	oot	uk	euh	
Jyutping	ong	ot	ok	u	ui	un	ung	ut	uk	oe	
Guangdong	ong	od	og	u	ui	un	ung	ud	ug	ē	
Pênkyāmp	ong	od	og	u	ui	un	onk	ud	ok	eo	
Yŭtyŭt	ong	ot	ok	u	ui	un	ung	ut	uk	ɔ	
	[ɔŋ]	[ɔt]	[ɔk]	[u]	[ui]	[un]	[uŋ]	[ut]	[uk]	[œ:]	
Meyer-Wempe	ui	un	eung	ut	uek	ue	uen	uet	m	ng	
Yale	eui	eun	eung	eut	euk	yu	yun	yut	m	ng	
Sidney Lau	ui	un	eung	ut	euk	ue	uen	uet	m	ng	
Jyutping	eo	oen	eeng	eot	eok	yu	yun	yut	m	ng	
Guangdong	ēi	ēn	ēng	ēd	ēg	ū	ūn	ūd	m	ng	
Pênkyāmp	oy	ont	eong	ot	eog	eu	eun	eud	m	ng	
Yŭtyŭt	aur	an	ang	at	ak	ur	un	ut	m	ng	
	[ey]	[ən]	[œŋ]	[et]	[œt]	[y]	[yn]	[yt]	[m]	[n]	

Fig. 112: Diferentes vocales que pueden aparecer en final de palabra.

13.2.4.2. La entonación

a) El tonema y los tonos

Bauer y Matthews (2003:149) describen que los sonidos del cantonés son

totalmente ajenos a cualquiera de las lenguas europeas en diferentes aspectos. Al igual que el mandarín, el cantonés es una lengua tonal lo que significa que cada sílaba contiene un patrón tonal léxico previamente asociado. Por tanto, un cambio de tono en la misma palabra conlleva así mismo un cambio de significado.

La peculiaridad del cantonés es que en vez de los 4 tonos que posee el mandarín, normalmente tiene un sistema básico de 6 a 9 tonos, dependiendo de la variedad local y del contorno, lo que lo hace aún mucho más complicado. Al igual que el mandarín y las demás lenguas tonales, el sistema tonal del cantonés establece tres tipos de niveles tonales que sirven como referencia para los otros tonos que suben o bajan de un nivel a otro: alto, medio y bajo, que a su vez pueden ocurrir en contornos, ascendentes, descendentes o sostenidos.

Bauer y Matthews (2006:149) hablan de hasta 10 tonos contrastivos: 6 o 7, si trata de la variedad de Hong Kong y 9 o 10, si hablamos del cantonés de Guangzhou. También depende de si se tiene en cuenta el contorno tonal en sílabas con finales /-p, -t, -k/ como tonos separados distintos de los tonos que ocurren en sílaba abierta y sílaba cerrada por /-m, -n, -ŋ/. En cantonés moderno, los registros tonales más altos y más bajos corresponden a la categoría del sistema histórico de cuatro tonos con sus iniciales sordas y sonoras. Las consonantes iniciales sonoras contempladas en el sistema clasificatorio tradicional chino, ahora tienen los registros tonales bajos: medio-bajo descendiente, medio-bajo ascendiente, medio-bajo sostenido y medio-bajo abrupto.

Por su parte, Matthews & Yip (1994:8) sostienen que son nueve los tonos (repartidos en seis contornos tonales): los tonos correspondientes a las sílabas terminadas en /p, t, k/, los tonos 7, 8 y 9, tienen el mismo nivel

tonal que los tonos 1, 3 y 6 respectivamente, por lo que no se diferencian con otros números en jyutping (los indicados en rojo entre paréntesis en la figura 113).

Aunque se ha ido comentando en este apartado, a modo de resumen recordamos que, debido a la mezcla de sistemas utilizados en el proceso de romanización del cantonés, podremos ver en libros, artículos o diccionarios diferentes formas de indicar el tono de las palabras. En nuestro trabajo podremos hacer referencia a cualquiera de ellos por eso aquí ejemplificamos los tres sistemas más extendidos: IPA (símbolos), Jyutping (números) y Yale (marca diacrítica):

IPA ³³⁵	Yale	Jyutping	Modulación	Contorno	Ejemplo	
˥	- / ˊ ā/à	1 (7)	Alta	sostenido	jan˥ jān/jàn jan1	因 <i>causa</i>
˨˩˦	ˊ á	2	Baja-media	ascendente	jan˨˩˦ ján jan2	隱 <i>esconder</i>
˨˩˥	a	3 (8)	Media	sostenido	jan˨˩˥ jan jan3	印 <i>sello</i>
˨˩˨˦	ˋ h àh	4	Baja-media	descendente	jan˨˩˨˦ jàhn jan4	人 <i>persona</i>
˨˩˨˥	ˊ h áh	5	Baja a baja-media	ascendente	jan˨˩˨˥ jáhn jan5	引 <i>atraer</i>
˨˩˨˥˩˦	h ah	6 (9)	Baja media	sostenido	jan˨˩˨˥˩˦ jahn jan6	刃 <i>cuchilla</i>

Fig. 113: Ejemplos de diferentes niveles de tonos en contorno.³³⁶

³³⁵ Estos símbolos hacen referencia a la simplificación gráfica de los tonos que propuso Y. R. Chao (1930) como *letras tonales* para poder hacer visible los tonos de alguna manera. La línea vertical sirve como base de la letra tonal y la horizontal simboliza la dirección del movimiento del contorno tonal (véase figura 90).

³³⁶ Cuadro de creación propia.

Quizás sea de utilidad aportar también una imagen visual nemotécnica que nos facilite memorizar el sistema tonal³³⁷:



b) Relación de los tonos con el sistema tonal musical

Pérez Escudero (2009:43) comenta cómo tono musical y tono léxico están estrechamente relacionados. La terminología de ambos campos es la misma (tono, sonido, altura, entonación, intensidad) al igual que los principios físicos por los que se rigen³³⁸.

La diferencia estriba, según este autor, en que, aparte de que cada uno es usado en diferentes disciplinas, el tono musical es *absoluto* porque el tono de referencia de cada escala solo varía si el intérprete lo decide para adaptarlo a las características de un instrumento o de la obra musical; mientras que el léxico es *relativo* porque el hablante marca mentalmente los tonos en su discurso por lo que puede variar de un hablante a otro, e incluso en diferentes discursos de un mismo hablante.

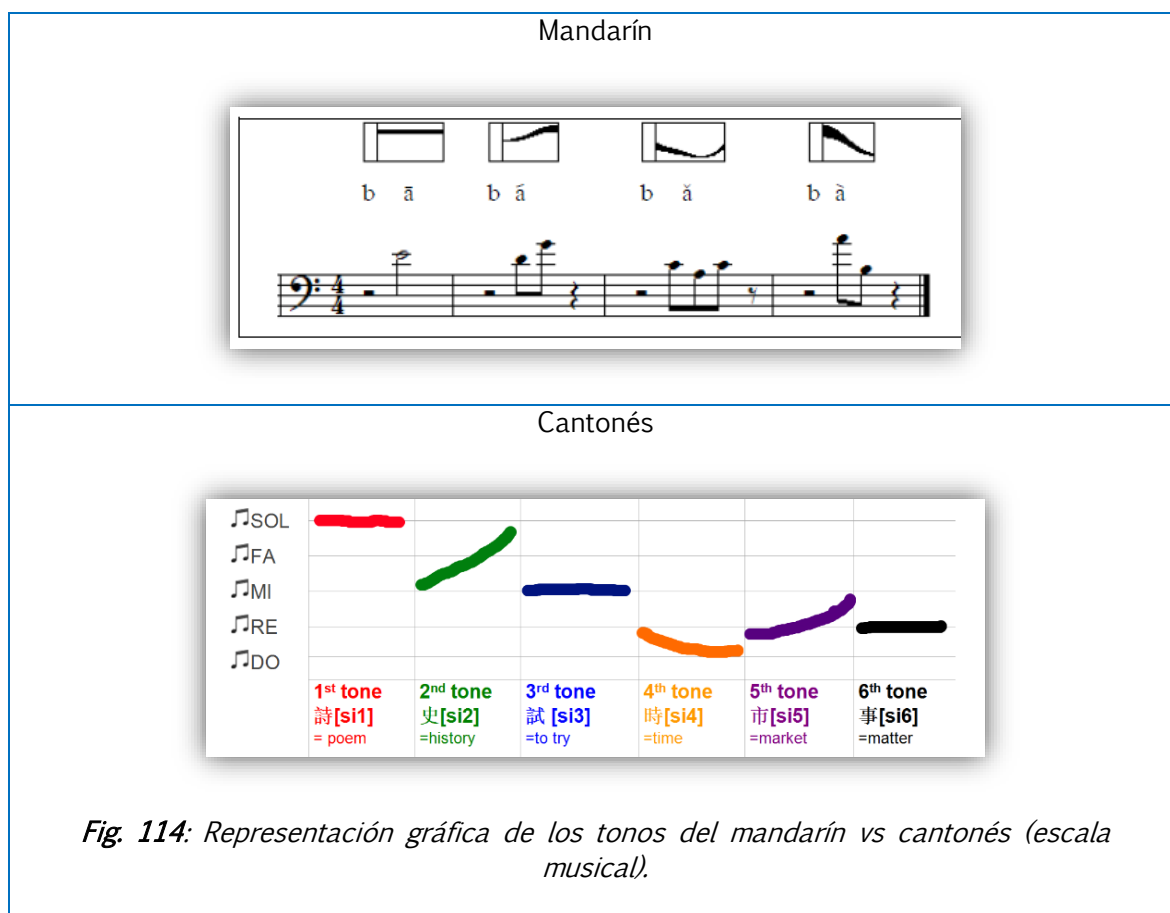
En la siguiente figura vemos la representación gráfica de los tonos básicos del mandarín³³⁹ y el cantonés³⁴⁰, en su equivalencia con la escala musical:

³³⁷ <http://cantonese.ca/tones.php>

³³⁸ Por eso la competencia musical de los hablantes de lenguas tonales es mucho mejor que los de las no tonales.

³³⁹ Pérez Escudero (2009:44).

³⁴⁰ <http://www.eastbound88.com/showthread.php/35944-Similarities-of-Thai-language-to-Southern-Chinese-languages>



c) Combinación y modificación de tonos

Al contrario que en mandarín, el cantonés no posee ningún tono neutro. En muchas de las variedades de las lenguas sínicas los tonos básicos cambian dependiendo del contorno en el que se exponen. El llamado *tono sandhi* es el cambio de tono que ocurre por el efecto de otros tonos adyacentes. En mandarín hemos visto, por ejemplo, que una palabra de tercer tono cambia y sube un tono más cuando va seguida de otra igual también de tercer tono. En cantonés no ocurre exactamente igual; también influyen otros factores, en este caso, morfológicos o semánticos, por lo que hablamos de cambio de *tono* simplemente, en vez de *tono sandhi* y posee unas funciones tan complicadas que tan sólo vamos a enumerar en este

trabajo algunos de los casos más significativos que proponen Matthews & Yip (1994:24-25)³⁴¹.

El principal cambio de tono ocurre en palabras compuestas o reduplicadas, y en especial cuando la segunda sílaba de una de estas tiene un tono bajo:

jó jau → jó-jáu ‘aproximadamente’

sò → sò-só-déi ‘bastante tonto’

- En **adjetivos reduplicados con patrón [AAB]** (el que recibe el cambio de tono es el segundo elemento):

kàm-kàm-chēng → kàm-kám-chēng ‘en una carrera loca’

- En **adjetivos reduplicados, verbos con sufijo -déi y reduplicaciones onomatopéyicas** (también es el segundo elemento el que recibe el cambio de tono):

dik-dik-sēng → dik-dík-sēng ‘sonido de tic tac (de reloj)’

hàn-hàn-déi → hàn-hán-déi ‘con bastante picor’

- En **palabras de parentesco familiar**:

bāa-bāa → bàa-bāa ‘padre’

māa-māa → màa māa ‘madre’

zé-zé → zè-zē ‘hermana mayor’

taai-taai → tǎai-tái ‘esposa’

- En **construcciones con jāt ‘uno’**:

Cuando se reduplica el adjetivo:

Pèng jāt pèng → péng-pèng ‘muy barato’

[barato-uno-barato]

- **Con verbos diminutivos de reduplicación** (excepcionalmente es el primer verbo el que cambia de tono):

si jāt si → sí-si ‘intentarlo una vez’

³⁴¹ Hemos querido reproducir de manera fidedigna los ejemplos propuestos por estos autores por ello se respeta la representación tonal gráfica y no numeral.

[intentar-uno-intentar]

En casos donde el nombre es usado como clasificador se mantiene el tono original:

jāt hap jyūgūlik ‘una caja de chocolates’ vs. *nī go háp* ‘esta caja’

Al referirse a **nombres en inglés**: normalmente terminan en un tono ascendente:

Fanny → *Fēnní*

Neely → *Nēlí*

Préstamos de palabras de otros idiomas: reciben igualmente un tono ascendente:

insurance → *jinsō* ‘seguro’

order → *ōdá* ‘orden’

c) Tipos entonativos

Como hemos visto, la realización de tonos varía según el entorno fonético y uno de los factores que más influye es el tono de la siguiente sílaba ya que existe tendencia a anticiparse al siguiente tono que afecta al tono de la anterior. Por ejemplo, en:

Sī-sī-mhn-màn ‘caballerosamente’ > los dos *sī* tienen el mismo tono pero el segundo irá decayendo en el momento de la pronunciación de la siguiente sílaba.

Otro factor que influye es la declinación: la tendencia natural que posee el nivel tonal de una sílaba para descender.

Por otro lado, como ya sabemos, al ser el cantonés una lengua tonal donde el tono se usa para diferenciar palabras, al contrario que en español, casi no existen patrones entonativos por lo que la entonación a nivel oracional es bastante limitada.

A pesar de las restricciones impuestas por el sistema tonal se pueden destacar algunos patrones entonativos especialmente en el caso de partículas y oraciones interrogativas, o en respuestas enfáticas:

A: *něi sīk ìn sīk Zūng Mǎn ǎa?*- ‘¿Hablas chino?’ (partícula/oración interrogativa)

B: *Se-ek* ‘Claro que sí’ (respuesta enfática)

13.2.4.2. La acentuación

Alonso-Cortés (2008:154-155) denota que el acento es “la categoría fonético-lingüística por la que se destaca una sílaba de una palabra o una palabra de una frase”. Añade que se puede destacar la sílaba de una palabra sobre las otras mediante el valor funcional de la cantidad, la intensidad y el tono.

Si prestamos atención a la cantidad, hablamos de:

- acento léxico: cuando tiene como dominio la palabra, como en español, que acentúa una sola vocal en cada palabra, aunque la posición es variable y de difícil predicción
- acento frástico: cuando destaca una palabra respecto de otras, recibiendo una mayor intensidad.

Si nos centramos en la intensidad, hablamos de acento de intensidad, que lo posee la mayoría de las lenguas europeas (excepto las que sean tonales) y que resalta la prominencia de una sílaba en relación con otras de una misma secuencia cuando se produce con mayor energía articuladora. Por tanto, el valor lingüístico de esta se puede reflejar tanto en la palabra como en la frase.

Finalmente, el tono, por su parte, mediante su ascenso o descenso, también destaca una sílaba o una mora de la palabra.

a) El ritmo

Los hablantes nativos de cantonés están acostumbrados a los cambios tonales solo dentro de las sílabas mientras que en español esos cambios se encuentran en estructuras más grandes como cláusulas y frases. Para el hablante de cantonés que aprende Español como Segunda Lengua, este es un gran problema que afecta a la adquisición del ritmo.

Como sabemos, el español tiene un ritmo acentual que implica que las sílabas acentuadas tienden a ocurrir a intervalos más o menos regulares, independientemente de si están separadas por sílabas átonas o no, y que las sílabas átonas tienen un ritmo mucho mayor que las sílabas tónicas y una intensidad menor. En cambio, el cantonés, posee un ritmo silábico, cada sílaba tiene más o menos la misma duración. Inevitablemente, el aprendiente de ELE tenderá a transferir los patrones del cantonés en su proceso de aprendizaje de la L2 dándole la misma intensidad y duración a cada sílaba como si fueran palabras separadas.

c) El enlace de sonidos y la pausa

Las sílabas en español pueden ser débiles o fuertes pero en cantonés no tienen forma débil, ni siquiera en el discurso hablado, por lo que la tendencia es pronunciar las palabras funcionales en su forma acentuada, enfatizando cada sílaba. Por ello, al hablar español, tal y como les pasa a los hablantes

nativos de mandarín, dan la sensación de expresar sonidos de manera poco natural.

Por tanto, el fenómeno del enlace de sonidos que se produce en español es obviado por el hablante de cantonés y su tendencia es a separar las palabras mediante el uso de pausas en lugar de unir los sonidos, dando de esta forma esa sensación de ritmo de *staccato*.

14. LA ENSEÑANZA DE LA PROSODIA EN CLASE DE ELE

Tras la exposición de las dificultades fónicas con las que se puede encontrar el alumno de ELE, podemos aseverar que el análisis contrastivo entre la lengua materna de los alumnos y la L2 es necesario, ya que permite al docente conocer las similitudes y las diferencias entre ambas lenguas y, por ende, predecir los posibles errores, sus causas y las estrategias que habrá de abordar.

Nuestra percepción es, por tanto, que los rasgos segmentales y suprasegmentales de un alengua son de gran importancia, igual o más que otras competencias, por lo que deberían de enseñarse desde niveles muy tempranos. Ello facilitaría al aprendiente el desarrollo de sus destrezas fonético-fonológicas y le dotaría de la fluidez fónica necesaria para una comunicación adecuada.

Ante la necesidad imperiosa de la enseñanza de la prosodia en la clase de ELE, es recomendable que el docente profundice en su formación (tanto teórica como práctica) con respecto a la fonética y fonología. Por ello, tanto Poch (2009:200) como Gil (2007:30) sostienen que no es necesario que el profesor de ELE sea un fonetista especializado pero sí que debe tener conocimientos del funcionamiento de los órganos articulatorios y de las

características fónicas de la lengua que está enseñando para poder transmitirlo en el aula. Además, debe ser capaz de detectar, diagnosticar y desarrollar las estrategias necesarias para llevar a cabo una enseñanza correcta de la pronunciación y de la corrección fonética.

Aparte de esto, tendrá que orientarse en cuanto a las directrices establecidas de manera oficial en este ámbito, por ello, en este apartado analizaremos la competencia fonológica dentro del Marco Común Europeo de Referencia así como del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

14.1. Los estudios fónicos en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Después de la celebración en 2001 del llamado *Año Europeo de las Lenguas*, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España se comprometió a traducir y divulgar las bases del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) establecidas en el Proyecto General de Política Lingüística del Consejo de Europa.

Según observamos en las notas de Marco y Lee (2011:276),

“El objetivo del Marco es servir de “referencia” para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas, por lo que será de utilidad no sólo para los profesores o docentes, sino también para los alumnos, examinadores, autores de manuales, formadores del profesorado, administradores educativos, etc. Se insiste en que, aparte de aportar conocimientos, destrezas y “consciencia” sobre el proceso de aprendizaje, es un medio de transmisión de valores, pues los individuos, y cito literalmente, serán “más independientes

a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos... De esta forma, contribuye a fomentar la ciudadanía democrática” (Marco, XII)”.

Es por ello que el Consejo de Europa, mediante las directrices expuestas en el MCER (2001:113,5.2.1.4.), dispone que la competencia fonológica supone

“el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión”.

Del mismo modo, podemos ver que el Marco encuadra las competencias comunicativas específicas relativas a la lengua que afectan a los tres niveles: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, como se puede observar en la siguiente figura (Morris 2012:6):

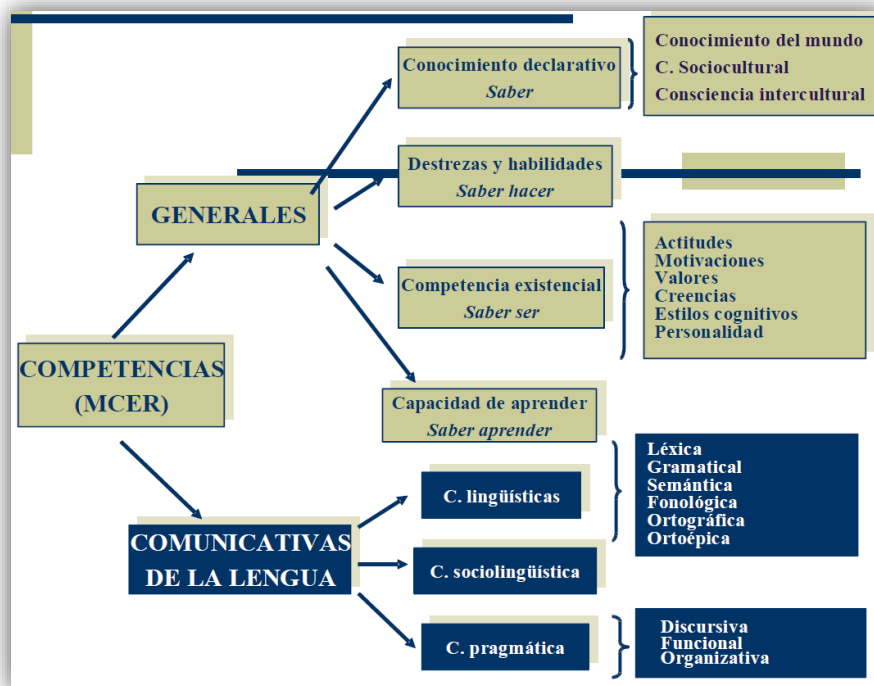


Fig. 115: Clasificación de las competencias de la lengua.

Sin embargo, no presenta las interrelaciones que existen entre ellos, lo que es imprescindible ya que no se pueden abordar estas competencias individualmente ya que la competencia fonológica interviene de manera decisiva en la consecución de las otras competencias relacionadas, por lo que se requiere un dominio de todas. Para suplir esta carencia, Morris (2010:7-8) nos ofrece un cuadro explicativo donde resume el estudio que hace Iruela (2007) de las áreas de confluencia existentes entre la competencia fonológica y las demás competencias comunicativas:

Otras competencias	Zonas de intersección
	La competencia fónica se yuxtapone a otras competencias, mediante:
Léxica	- la identificación oral de los ítems (conocer una palabra significa poder pronunciar una palabra con claridad y reconocerla auditivamente; pensemos en pares mínimos del tipo <i>pollo/bollo</i> , <i>cara/casa</i>).
Gramatical	- la sintaxis, asociada a la entonación (especialmente, en las oraciones subordinadas, preguntas o exclamaciones). - el ritmo de las palabras átonas (especialmente, pronombres y preposiciones se apoyan en el verbo al que acompaña y su pronunciación se relaja: <i>voy a mi casa</i>).
Ortográfica	- las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido y cuya relación no es siempre directa (por ejemplo, la letra <i>c</i> representa dos fonemas /k/ y /θ/ en el español peninsular).
Ortoépica	- la competencia oral, la realización del discurso oral (las pausas, la entonación y demás recursos fonológicos son los que ofrecen cohesión y claridad a la lengua oral). - la lectura.

Fig. 116: Zonas de intersección de la competencia fónica con otras subcompetencias.

Es igualmente oportuno tener en cuenta lo que aconseja el Marco en cuanto a la competencia ortográfica y ortoépica, relevantes de igual manera para la adquisición del español como L2 por parte de alumnos chinos ya que los sistemas de escrituras difieren en gran medida de una lengua a otra.

En lo que afecta a la competencia ortográfica dice lo siguiente:

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (por ejemplo, el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.) (MCER:114,5.2.1.5.).

En cuanto a la competencia ortoépica, determina que:

“[...] los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.

- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto” (ibíd.:115,5.2.1.6.).

De igual forma, creemos interesante hacer referencia a lo que exhorta respecto de las destrezas fonético-fonológicas que deben alcanzar los alumnos en el nivel A2. Las primeras apreciaciones son de carácter general y hacen hincapié en que los alumnos verían facilitada su capacidad de pronunciación de la L2 si adquiriesen (ibíd.:105,5.1.4.2.):

- “· La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua”.

No obstante, es preciso aclarar que el Marco de Referencia originalmente estaba pensado tan solo para las lenguas europeas y por supuesto no tenía en cuenta las características especiales de aprendizaje de los aprendientes sinohablantes cuya lengua está muy alejada tipológica y geográficamente

de las europeas. Por ello, en un futuro, probablemente se prevea una adaptación según esas características. Mientras tanto, nos queda más remedio que aplicar en el aula nuestras propias estrategias y conocimientos en este ámbito.

Por otra parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) asume que el alumno de lengua extranjera aspira a conseguir una pronunciación lo más aproximada posible a la del nativo para, entre otras razones, ser aceptado en la comunidad.

Además plantea que:

los alumnos o usuarios de la lengua son agentes sociales que tienen tareas que hacer y que llevan a cabo, para realizarlas, una serie de acciones que requieren activar sus competencias - generales y lingüísticas- mediante las oportunas estrategias de comunicación,

y presenta sus objetivos generales estableciendo tres dimensiones desde la perspectiva del alumno:

- El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como hablante intercultural³, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.

- El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Por ello, remite al usuario a revisar, primero, los Niveles de referencia y después, los inventarios establecidos para su desarrollo en el Plan Curricular.

En cuando a la explotación didáctica en esta área, detectamos que el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante extenso pero no especifica las aplicaciones relacionadas con la pronunciación, mientras que el PCIC dedica una sección completa a detallar los contenidos de aprendizaje relacionados con la pronunciación y la prosodia (2006:3.Pronunciación y prosodia) y otra a las cuestiones ortográficas (ibíd.:4.Ortografía).

Igualmente, llama la atención, como ocurre con el MCER, que el PCIC hace referencia al contraste con otra lenguas occidentales repetidas veces pero no nombra en ningún momento ninguna de las lenguas siníticas, con lo que, teniendo en cuenta la actualidad y el auge de la enseñanza de las lenguas asiáticas, parece adecuado una actualización de contenidos en este sentido.

14.2. Cómo (y por qué) transmitir los aspectos fónicos en clase de ELE

La entonación es un componente esencial en la comunicación verbal. La lengua no solo se compone de aspectos gramaticales, ni solo se intercambian ideas, sino que también atiende a aspectos tan complejos como las emociones y las intenciones comunicativas entre emisor-receptor,

la jerarquización cognitiva de los temas compartidos o las señales cooperativas que indican un grado de entendimiento; en definitiva, el éxito de la comunicación (Qi 2012:163).

Esta misma autora (ibíd.:163-164) afirma que las funciones de la entonación pueden variar pero las más importante son las que siguen:

1. La Función Actitudinal: la entonación nos proporciona la habilidad de expresar emociones y actitudes cuando hablamos, lo que añade un significado especial al lenguaje oral.
2. La Función Discursiva: en función de cómo se use la entonación se resaltarán situaciones que juegan un rol crucial en el contexto para que podamos determinar lo que la gente dice y cómo lo dice. La manera en que se desarrolla la interacción dependerá en gran medida de ciertos factores como la relación existente entre los participantes de la comunicación, el tema de la conversación, qué saben los participantes acerca de los detalles del tema del que están hablando, etc.
3. La Función Acentual: de acuerdo con Roach (2000:75), la entonación ayuda a producir el efecto prominente en sílabas que necesitan ser percibidas como acentuadas y, en particular, el lugar de la sílaba tónica dentro de la sílaba a la que pertenece pues es la parte más importante de la unidad tonal.
4. La Función Gramatical: también Roach (2000:109) asevera que gracias a la información contenida en la entonación, el receptor es capaz de reconocer las estructuras gramaticales y sintácticas de lo que el emisor está diciendo: colocación de fronteras divisorias entre frases

o cláusulas, las diferencias entre pregunta/aseveración, el uso de la subordinación, etc.

También Hidalgo (2015:172) afirma que la pronunciación es una habilidad que engloba la articulación de elementos segmentales (sonidos), de elementos suprasegmentales (componente prosódico) y de elementos paralingüísticos (aspectos vocales). Por ello, se asocia a las variaciones de la frecuencia fundamental (F0) a lo largo del discurso que permiten la configuración de las distintas curvas melódicas.

Expone además desde otro punto de vista, cómo los elementos prosódicos son instrumentos fundamentales para:

[...]

- la organización de la sintaxis y el discurso: marcan al oyente cuándo debe prestar atención (información importante, énfasis acentual), cuándo la información es menos relevante (paréntesis entonativo, con tonos graves), las inferencias contextuales (entonación suspendida), etc.
- la interpretación semántica de los enunciados: una misma emisión puede tener diferentes valores comunicativos en función de la entonación empleada (aseveración: descenso final; interrogación: ascenso final)
- la interpretación pragmática de los enunciados: para la expresión de cortesía se prefieren, por ejemplo tonos agudos, una velocidad de habla lenta, alargamientos vocálicos, mientras que para la descortesía se usan más bien tonos graves, rapidez elocutiva, sílabas abreviadas y cortantes...

- la organización interactivo-dialógica: marcan el final de los turnos, regulan la alternancia de los turnos, las intervenciones de paso, la lucha por el turno de habla, etc.

La entonación es, por tanto, un elemento esencial y una forma externa del lenguaje que sirve a los humanos como medio de comunicación ya que la pronunciación es básica para el entendimiento de los interlocutores. Por ello, reconocemos también, como hemos repetido en varias ocasiones en este trabajo, y estamos de acuerdo con Planas (2011a:497) en que lo ideal es apoyarse en el análisis contrastivo como medio eficaz que facilite el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de lenguas, especialmente a nivel fonológico.

La enseñanza de los elementos prosódicos es algo compleja ya que se desarrolla a lo largo de todo el sistema comunicativo y en distintos niveles (Hidalgo 2015:173), pero la acentuación, por ejemplo, está presente en todas las destrezas y los errores cometidos pueden provocar conflictos, como sabemos. Por ello, es necesario desarrollar una serie de estrategias de enseñanza y potenciar la enseñanza en clase desde diferentes perspectivas.

Por otro lado, especialistas como Shen (1990), Cantero (2002) o Cortés (2005) afirman que, tanto en chino como en español, los parámetros más relevantes de la acentuación son el tono y la duración por lo que el timbre y la intensidad quedarían relegados a un segundo plano. Cortés (2005:2) señala además que en ambas lenguas la sílaba acentuada se caracteriza por un aumento de la duración pero, aunque ambas lenguas poseen valores tonales altos en los contornos interrogativos, mientras que el chino se distingue por un ensanchamiento del campo tonal, el español lo hace por la elevación de tono. La identificación de estos fenómenos se hace

imprescindible para predecir los errores potenciales de los aprendientes sinohablantes y, por tanto, la comparación de ambas lenguas en el campo prosódico, mediante el análisis experimental que desarrollaremos en el siguiente capítulo. Por todo esto, tras el experimento pertinente, nos encaminaremos al desarrollo de actividades explícitas para trabajar, sobre todo, acentuación y entonación.

Aunque, como decimos, aún debe ocupar un puesto más importante del que tiene, en los manuales de ELE se pueden encontrar actividades didácticas enfocadas a la adquisición de la pronunciación y la acentuación, y así las recoge en su artículo Cortés (2001:135-137).

En este primer bloque expone actividades para la adquisición de la acentuación:

- Escuchar y repetir una lista de palabras.
- Leer un texto o una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas.
- Corregir la posición del acento en una lista de palabras.
- Escuchar una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas.
- Transcribir fonológicamente un discurso, colocando los acentos.
- Escuchar y elegir la alternativa correcta.
- Relacionar palabras (de dos columnas), cuyo patrón acentual coincida.
- Clasificar palabras, según el patrón acentual (agudas, llanas, esdrújulas).
- Escuchar pares de palabras y juzgar si el patrón acentual coincide o difiere.
- Dadas unas listas de palabras, descubrir en cada lista una palabra con patrón acentual diferente.

- Tomar unos patrones acentuales --0000, 000, etc., siendo o = sílaba inacentuada y O = sílaba acentuada- y buscar palabras que cuadren con ellos (p. ej., caramelo y Aragón, respectivamente).
- Analizar la movilidad del acento en familias de palabras (p. ej., fotógrafo, fotográfico, fotografía).
- Observar la relación entre acento tónico y acento gráfico.

Y en este otro bloque, propone actividades para la adquisición de la entonación:

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación.
- Escuchar y repetir.
- Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo.
- Memorizar un poema.
- Escuchar y reproducir el modelo simultáneamente con el profesor (*shadowing*) o con la locutora de un vídeo siguiendo los subtítulos de la pantalla.
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia.
- Cada alumno se inventa una palabra (p. ej., *blablabla*) y, repitiendo exclusivamente esa palabra, dialoga con su compañero.
- Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor de la casete.
- Practicar un diálogo, adaptándolo a las circunstancias de los propios alumnos.
- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.
- Leer (y grabar) y luego contrastar la propia entonación con la del modelo.

- Escuchar y responder, grabando la producción oral de los alumnos para su posterior análisis.
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si se trata de un enunciado declarativo o bien de una pregunta.
- Escuchar unos enunciados y señalar en cada caso de cuál de las opciones escritas se trata.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido.
- Leer un diálogo del libro y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales.
- Transformar, reconstruir o crear frases o diálogos siguiendo un modelo.
- Acompañar con movimientos de la mano o del brazo la entonación de un discurso.
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas.
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual.
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes (. o ! o ¿?) en una transcripción.
- Escuchar/leer y transcribir la entonación.
- Dado un texto escrito con su correspondiente transcripción entonativa, explicar el sentido de unas inflexiones tonales.
- Pares mínimos (discriminación, según el contexto), p. ej., al alumno se le presenta dos preguntas y una respuesta para que él decida cuál es la pregunta más probable en ese contexto.

- Escuchar una grabación y después contestar un test de elección múltiple acerca de la actitud de los participantes, las circunstancias en que se hallan, etc.
- Dividir en grupos fónicos unas frases escritas y analizarlas entonativamente [...].

Por su parte, Hidalgo (2015:173-175) también aporta algunas ideas para abordar la enseñanza de la entonación a través de diferentes estrategias y no basadas exclusivamente en el método *audición-repetición* por lo que propone una metodología integradora donde el método *percepción-producción* también tiene cabida:

[...]

- Ir de la percepción a la producción: que el estudiante tenga tiempo de advertir el funcionamiento fónico de la LE.
- Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y compararlo con el español, para conocer mejor el origen de las dificultades y planificar acciones para su corrección.
- En función de la L1 el profesor debe valorar qué aspecto prosódico (el acentual, el entonativo, etc.) supone más esfuerzo al estudiante.
- Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción (prestando atención especial al componente lúdico)
- Ofrecer y explicar algunos conceptos que ayuden a entender el componente prosódico: *sílaba tónica, sílaba átona, palabra fónica, grupo fónico, sinalefa, inflexión tonal*, etc. [...].

Añade la importancia de ofrecer a los estudiantes una “prosodia real”, que él denomina *entonación conversacional*, como punto de referencia pero

sin aportar al alumno bloques teóricos sino ofreciéndoles “hechos lingüísticos” (sic).

Hidalgo coincide bastante en el discurso que promulga Cortés y nosotros no podemos más que estar de acuerdo con ambos y asentir en que esta “prosodia real” debe ser compatible con estrategias metodológicas habituales como:

[...]

- *Escucha y repite*: propuesta de actividades válidas en cualquier nivel de aprendizaje, útiles como mecanismo introductorio, pero no como fines en sí mismas (Cortés 2001).
- *Contrasta*: suele alternarse con la fase *escucha y repite*. Permite aprovechar contextos frecuentes reales de uso (véase al respecto Travalía, 2006 y su propuesta de un enfoque léxico para la enseñanza de la entonación).
- *Observa*: Visualización de la curva melódica y audición simultánea del sonido (método específico de *Intonation Meter*). Obliga a los alumnos a escuchar, fomenta el trabajo individual y el aprendizaje inconsciente, y el uso de aplicaciones informáticas interesantes (*Praat*³⁴²).
- *Corrige y perfecciona*: fase avanzada de enseñanza-aprendizaje que supone el control activo de la práctica académica por parte del alumno, que debe estar en cualquier caso bajo supervisión del profesor - Experimenta: prolongación y profundización de la fase *corrige y perfecciona*.

³⁴² Para comprobar las particularidades del programa Praat, consúltese la dirección electrónica <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

IV. ESTUDIO EXPERIMENTAL

La experimentación implica, además de rigor y tenacidad, diversas acciones como observar detalladamente los hechos del entorno, plantearse hipótesis, apoyarse en teorías sólidas y reconocidas por la comunidad lingüística y efectuar búsquedas de respuestas a las distintas problemáticas relacionadas con el lenguaje.

En todo estudio de fonética experimental se parte de una *hipótesis*, que se intenta verificar mediante un experimento, de ahí su denominación. La hipótesis se enmarca dentro de una *teoría* que nos permite delimitar el trabajo y diseñar el experimento que se desea realizar. En este punto, se seleccionan unos *datos* que constituyen un *corpus* y se escoge un grupo de hablantes a los que denominamos *informantes*. La tecnología actual nos permite llevar a cabo *análisis* exhaustivos e *interpretar los resultados* que de ellos se obtienen, lo que nos remite a la hipótesis de partida, ya sea para confirmarla, refutarla o modificarla.

15. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Tras la observación previa de los hechos que queríamos investigar y la consulta de bibliografía especializada, pudimos formular nuestra hipótesis de partida que se sustentaba en los siguientes principios:

1. Los estudiantes chinos de ELE tenían problemas para hacer distinciones entre:
 - los sonidos oclusivos laxos-sonoros y sus correlatos tensos-sordos, es decir, entre /p/ - /b/, /t/ - /d/, y /k/ - /g/, porque todos las consonantes oclusivas chinas son sordas y la oposición fonológica en su sistema no es entre sordas y sonoras, como en

español, sino entre aspiradas y no aspiradas: /p^h/ - /p/, /t^h/ - /t/ y /k^h/ - /k/.

- **las líquidas /l/, /r/ y /r̄/**, ya que /l/ y /r/ son dos alófonos en chino y /r̄/ no existe en esta lengua.

- **las fricativas /s/ y /θ/**, debido a que el sonido [θ] no existe en chino.

2. En la producción oral de estos alumnos existen interferencias de la L1 a la L2 por lo que aparecen características prosódicas propias del sistema tonal del chino que son distintas a las de la lengua española, sobre todo en lo que afecta a la acentuación (sílabas tónicas) y a la curva melódica.

3. Ambos grupos de alumnos sinohablantes (mandarín y cantonés) tienen las mismas dificultades o carencias en cuanto a estas distinciones e interferencias, independientemente de su lugar de origen.

16. DISEÑO DEL CORPUS

Como afirma Llisterri (1991:67), en fonética experimental tradicionalmente nos referimos al corpus como al “conjunto de realizaciones sonoras de la lengua que serán objeto de estudio”, que además estará condicionado por la hipótesis de partida.

En este caso, el corpus que hemos seleccionado no es con un corpus de habla espontánea sino con un corpus que será leído y que ha sido diseñado *ad-hoc*, es decir, seleccionado y preparado especialmente para el estudio de los fenómenos reflejados en la hipótesis, guía de esta investigación.

Este corpus consta de cuatro partes, pues incluimos material con información fonética tanto a nivel segmental como suprasegmental³⁴³. La totalidad de cada corpus ocupa aproximadamente una página para presentar cada uno de forma independiente y se ha diseñado de manera adecuada para que el alumno lo pueda leer con claridad. Para no influir en la intencionalidad de los alumnos, no se les explica en qué consiste ninguno de los corpus ni a qué realización corresponden los ejemplos presentados en los mismos, pero se tratan de sonidos (e incluso palabras o frases) que ya hemos visto anteriormente con ellos en clase.

16.1. Nivel segmental

16.1.1. Pares mínimos

La primera parte del corpus está compuesta por una serie de pares mínimos (palabras que significan cosas distintas y que difieren en su representación fonémica subyacente en un elemento). Denominamos *fonema funcional* al conjunto de componentes fonéticos o rasgos distintivos con función distintiva que se van obteniendo en los pares mínimos en relación de oposición.

Los fonemas que entran en oposición en nuestro estudio son los oclusivos sonoros /b, d, g/, los oclusivos sordos /p, t, k/, los líquidos /l, r, r̄/, y los fricativos /s, θ/ ubicados en dos contextos fónicos determinados, en posición inicial y en posición intervocálica.

³⁴³ Véase Anexo IX.

p/b		t/d		k/g	
peso	beso	tos	dos	codo	godo
pisto	visto	tejado	dejado	cato	gato
pena	vena	domar	tomar	casa	gasa
piña	viña	venta	venda	coma	goma
piso	viso	tardo	dardo	cota	gota
pala	bala	coto	codo	col	gol
pez	vez	seta	seda	maco	mago
copo	cobo	falta	falda	peco	pego

r/rr		r/l		s/z	
para	parra	pero	pelo	seno	ceno
coro	corro	cero	celo	sima	cima
pero	perro	cara	cala	siervo	ciervo
pera	perra	pira	pila	sueco	zueco
coral	corral	vara	bala	as	haz
hierro	hierro	poro	polo	tasa	taza
cero	cerro	cardo	caldo	masa	maza
caro	carro	tordo	toldo	caso	cazo

Fig. 117: Muestra de corpus de pares mínimos.

16.2. Nivel suprasegmental

16.2.1. Entonación de frases “marco”

La segunda parte del corpus se divide a su vez en dos partes: la primera se compone de frases “marco”³⁴⁴ (asertivas, interrogativas y exclamativas) de extensión breve; y la segunda, se compone también de frases donde hemos introducido palabras claves pero en contexto y con imágenes. En esta segunda parte hemos combinado aspectos segmentales y suprasegmentales, al exponer dos frases parecidas, enfrentadas una con la otra, que solo se diferencian por los pares mínimos presentados.

³⁴⁴ Véase Anexo IX.

En ambos casos introdujimos palabras específicas con los elementos fónicos que queríamos analizar, en este caso, las consonantes oclusivas sonoras /b, d, g/, las oclusivas sordas /p, t, k/, las líquidas /l, r, r̄/, y las fricativas /s, θ/.

El objetivo que perseguíamos era comprobar hasta qué punto los alumnos sinohablantes eran capaces de reproducir los patrones entonativos del español.

Los enunciados fueron repetidos tres veces por cada informante con la intención de comprobar si su melodía era constante o si difería de una repetición a otra.

Por otra parte, como hemos explicado con anterioridad, no se trata de un corpus totalmente extraño para los informantes, dado que en clase de ELE se han realizado constantemente ejercicios de pronunciación y lectura, aunque tampoco les advertimos del contenido exacto que iban a encontrar en el corpus por el motivo que ya hemos referido.

17. EL PROCESO DE GRABACIÓN Y EL TRATAMIENTO DEL MATERIAL DE AUDIO

Para realizar las grabaciones se ha utilizado una cabina insonorizada con el fin de evitar cualquier tipo de interferencias. En el caso de los alumnos hablantes de mandarín en inmersión en Sevilla, la del Laboratorio de Fonética de la Facultad de Filología (Universidad de Sevilla), y en el grupo de hablantes de cantonés, la de la Universidad Politécnica de Hong Kong (HKPU).

Los informantes fueron grabados de manera individualizada, para preservar su intimidad y para poder personalizar la relación entre encuestador e informante.

A pesar de que no se les informó del contenido de los cuestionarios, antes de la grabación se entabló con cada uno de ellos una pequeña conversación con la intención de relajar la situación y dar tiempo para que el informante se familiarizase con el entorno y con el encuestador, que dada su experiencia sabía cómo desenvolverse en este tipo de situaciones.

Posteriormente, se procedió a la lectura del corpus siguiendo las instrucciones proporcionadas. En todo momento se tuvo en cuenta que se encontraban en una situación desconocida y que ello les podía provocar alguna inhibición o tensión que podía influir en el proceso de grabación y en los resultados de la misma. Es también por este motivo que se les pidió que repitieran el corpus varias veces, ya que ello nos permitiría después seleccionar aquellas emisiones que resultaran más naturales.

Los archivos de sonidos de cada informante fueron analizados y posteriormente contrastados con los resultados obtenidos de la grabación de un informante nativo.

El proceso de análisis seguido ha pasado por los siguientes pasos:

1. Creación de un archivo de sonido individualizado de extensión .wav para cada emisión (uno por cada par mínimo, es decir, 80, que multiplicado por las tres repeticiones realizadas hacen un total de 240 archivos wav. A los que hay que sumar los 78 archivos correspondientes a las 26 frases (por tres repeticiones), más los archivos correspondientes a las 145 palabras del corpus fónico mínimo, y por último los 72 archivos de las 24 frases en contexto (por tres repeticiones), lo que hacen un total de 523 archivos wav. por informante. Este proceso se ha llevado a cabo con el programa informático *Goldwave*.

2. Organización del material de audio, por informante y contenido del archivo.
3. Audición del material y selección de las emisiones que iban a ser analizadas y sometidas a estudio, desechando las inservibles para este trabajo.
4. Análisis acústico (oscilogramas, espectrogramas y curvas entonativas) de las muestras seleccionadas con el programa *Praat*.

18. INFORMANTES

Todos los estudiantes que colaboran en la investigación son universitarios con edades comprendidas entre los 19 y 23 años³⁴⁵.

Tratamos dos grupos de alumnos diferenciados: por un lado, un primer grupo de diez alumnos con el mandarín como lengua materna que en el momento de realizar este experimento se encuentran cursando el nivel A2 de ELE, según el MCER, en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla; y un segundo grupo de dieciséis alumnos que en el momento de realizar las grabaciones se encuentran cursando el curso de Español I (nivel A2) en la Universidad Politécnica de Hong Kong.

El número de alumnos que conforma la clase del primer grupo asciende a diez: siete chicas y tres chicos. Aunque se trata de un grupo bastante homogéneo, no todos ellos tienen las mismas aptitudes. De entre ellos, seleccionamos seis, aquellos que por diversos motivos consideramos los más idóneos para nuestra investigación. Aunque en un principio pensamos en seleccionar solo mujeres, posteriormente reconsideramos esta decisión y

³⁴⁵ Edades consideradas de 1ª generación (hasta 25 años), siguiendo el modelo de Moreno Fernández (2005).

decidimos que sería más interesante añadir alguna representación masculina para comprobar de alguna forma si existen diferencias relevantes entre sinohablantes masculinos y femeninos. Finalmente, el grupo de informantes quedó compuesto por cinco mujeres y un hombre (enumerados del 1 al 6).

Estos proceden de distintas ciudades del centro de China (Chengdu, Zigong) y de la costa del pacífico (Ningbo)³⁴⁶. Tienen como lengua materna común el chino mandarín, aunque todos manejan un dialecto distinto como segunda lengua local. Todos los informantes tienen algún conocimiento previo de español (de 2 a 6 meses) pero a pesar del interés creciente por el español en China, ninguno de ellos lo ha estudiado en profundidad anteriormente, dado que se trata para ellos de su cuarto idioma. Tampoco tienen mucho conocimiento de la cultura española más allá de lo que han aprendido en su vida académica. En contrapartida, todos tienen un conocimiento amplio del inglés como tercer idioma.

Los principales motivos que inducen al grupo meta a aprender español son dos: el primero y más importante para ellos, poder acceder a estudiar en universidades españolas; el segundo, contar con más oportunidades de trabajo en China al tener acceso a trabajar con países de Hispanoamérica una vez de vuelta a su país.

En el cuestionario que les propusimos³⁴⁷ detallaron que les gusta el trabajo de clase, como grupo único, con el profesor, sin embargo se les hace más complicado trabajar en grupos pequeños o en parejas, aunque lo que más les cuesta es seguir un comportamiento kinésico. En cuanto a las actividades de clase, prefieren tratar temas de actualidad, aprender palabras nuevas, hacer juegos en el aula y las actividades de conversación.

³⁴⁶ Véase figura 118.

³⁴⁷ Anexo X.

En cuanto al segundo grupo, el número de alumnos asciende a dieciséis: doce chicas y cuatro chicos. En este grupo ocurre lo mismo, que aunque se trata de un grupo homogéneo, no todos ellos tienen las mismas aptitudes. De entre ellos, seleccionamos los once más idóneos para nuestra investigación, diez chicas y un chico (enumerados del 8 al 18)³⁴⁸.

Estos informantes han nacido en Hong Kong excepto dos alumnas que son originarias de Guangzhou, aunque viven en Hong Kong desde pequeñas. Todos tienen como lengua materna el cantonés, pero también manejan el mandarín y el inglés como L2 y L3, respectivamente. Además, el grupo completo tiene algún conocimiento previo de español (de 6 meses a 1 año) por lo que se trata para ellos de su cuarto idioma. Tienen cierto conocimiento de la cultura española y hay dos alumnas que incluso han realizado cursos de verano en España. Llama la atención que hay cuatro alumnos que también hablan japonés, dos coreano y otros dos otro dialecto chino diferente del mandarín y el cantonés.

Los principales motivos que inducen a este grupo a aprender español son dos: el primero, conocer mejor la cultura de España y Latinoamérica; el segundo, establecer negocios comerciales con países de habla hispana.

A este grupo también le gusta el trabajo de clase con el profesor; sin embargo, al contrario que en el caso de los alumnos del grupo 1, se les hace más ameno trabajar en grupos pequeños o grandes, y no les cuesta seguir un comportamiento kinésico. En cuanto a las actividades de clase, prefieren tratar temas de actualidad, hacer actividades de gramática y otras que les facilite la conversación con los compañeros en el aula.

³⁴⁸ Véase 119.

Este grupo, aunque no se encuentra en contexto de inmersión, en general tiene algún contacto habitual con el español a través de sus relaciones con amigos, por Skype o en las redes sociales.

Así mismo, a parte de estos dos grupos de informantes sinohablantes, contamos con una informante nativa de español, perteneciente a la 2ª generación³⁴⁹, Licenciada en Filología Inglesa y a la que tomamos como modelo para el análisis contrastivo. Esta informante (la número 7) presenta las características propias de un hablante ordinario con una voz no entrenada y que responde a las normas del español estándar.

Consideramos además que, dadas las características de nuestra investigación, debe tenerse en cuenta las variables de carácter sociolingüístico, ya que siguiendo lo postulado por Moreno Fernández (2005:39-89) somos conscientes de que el uso lingüístico se observa en situaciones y contextos reales, y que las variables sociales influyen en la variación lingüística de los fenómenos que se quieran analizar. Esta variación lingüística, como '*alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento*' no tiene por qué funcionar de igual manera en todas las comunidades pero pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla. Por esto, creemos importante añadir a continuación un cuadro con las características sociolingüísticas de nuestros informantes, al menos, con aquellas que pueden incidir más directamente: edad, sexo, lugar de procedencia, profesión, clase social, nivel de instrucción y raza o etnia:

³⁰ Edades consideradas de 2ª generación (de 26 a 55 años), siguiendo el modelo de Moreno Fernández (2005).

**Variación sociolingüística de los informantes con mandarín como LM (1 - 6) +
informante nativa español (7)**

	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5	Informante 6	Informante 7
Sexo	mujer	mujer	mujer	hombre	mujer	mujer	mujer
Edad	20 1 ^a generación	21 1 ^a generación	19 1 ^a generación	21 1 ^a generación	19 1 ^a generación	20 1 ^a generación	50 2 ^a generación
Procedencia	ZiGong, China	Ningbo, China	Chengdu, China	Ningbo, China	Chengdu, China	Ningbo, China	Sevilla, España
Profesión	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Profesional universitario Categoría 3
Clase Social	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Nivel de Instrucción	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Maestría Nivel B
Raza/etnia	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática	Hispana

Fig. 118: Variación sociolingüística de los informantes del grupo 1.

Variación sociolingüística de los informantes con cantonés como LM

	Informante 8	Informante 9	Informante 10	Informante 11	Informante 12	Informante 13
Sexo	mujer	mujer	mujer	mujer	mujer	mujer
Edad	22 1 ^a generación	23 1 ^a generación	21 1 ^a generación	21 1 ^a generación	21 1 ^a generación	22 1 ^a generación
Procedencia	Guangzhou	Guangzhou	Hong Kong	Hong Kong	Hong Kong	Hong Kong
Profesión	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1	Estudiante Categoría 1
Clase Social	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Nivel de Instrucción	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A	Universitario Nivel A
Raza/etnia	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática

	Informante 14	Informante 15	Informante 16	Informante 17	Informante 18
Sexo	mujer	mujer	mujer	mujer	hombre
Edad	22	21	21	20	22
	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a
	generación	generación	generación	generación	generación
Procedencia	Hong Kong	Hong Kong	Hong Kong	Hong Kong	Hong Kong
Profesión	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante
	Categoría 1	Categoría 1	Categoría 1	Categoría 1	Categoría 1
Clase Social	Media	Media	Media	Media	Media
Nivel de Instrucción	Universitario	Universitario	Universitario	Universitario	Universitario
	Nivel A	Nivel A	Nivel A	Nivel A	Nivel A
Raza/etnia	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática	Asiática

Fig. 119: Variación sociolingüística de los informantes del grupo 2.

Así mismo, consideramos también oportuno, además de ilustrativo, mostrar en un mapa de China el punto geográfico del que proceden los informantes así como la distribución geográfica de los distintos grupos lingüísticos del idioma Chino, ya que ello ayudará al lector a situarse y a situar mejor a los informantes en el amplio y complejo mundo idiomático de este país (véase figuras 119 y 120):



Fig. 120: Lugar de procedencia de los informantes chinos.

19. PROGRAMAS INFORMÁTICOS

La tecnología actual nos proporciona las herramientas adecuadas para analizar acústicamente el corpus grabado en el Laboratorio. A continuación detallamos aquellos de los que nos hemos valido para llevar a cabo nuestro proyecto.

Los programas informáticos utilizados para tal fin son:

- Para el análisis fónico y la obtención de imágenes → *Praat* (versión 5.234)

Praat es una herramienta para el análisis fonético del habla desarrollada por Paul Boersma y David Weenink en el Instituto de Ciencias Fonéticas de la Universidad de Ámsterdam. Con este procesador hemos analizado los archivos de audio grabados y hemos obtenido los registros espectrográficos, además de las curvas de entonación, de intensidad, con sus valores en Hz. y en dB, respectivamente, y de la duración de ms. Las figuras que se aportan son las obtenidas con este programa. En estas figuras se puede encontrar dos partes definidas:

1. Un gráfico espectrograma de banda ancha donde se encuentran todos los componentes de un sonido, cuyas propiedades acústicas son: los formantes, los pulsos glotales, la barra de sonoridad, la armonicidad, la inarmonicidad (ruido) y la intensidad. En el eje de abscisas se controla el tiempo (ms.) y en las ordenadas las frecuencias (Hz.).
2. Un oscilograma en el que observamos la frecuencia fundamental (F0), la armonicidad del sonido y la intensidad de la energía.
 - Para la creación del corpus de audio (archivos wav) → Goldwave (versión 4.26)

GoldWave es un editor de audio digital profesional: eficaz herramienta para la visualización y manipulación de sonido, con la que podemos generar oscilogramas y espectrogramas, así como curvas melódicas o de intensidad, etc.

El instrumental básico en el proceso de grabación se compone de:

Grupo 1: Sevilla

Tipo de grabadora → Marantz PMD-671

Tipo de micrófono → SHURE SM58

Lugar de grabación → Cámara insonorizada del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Sevilla.

Grupo 2: Hong Kong

Tipo de grabadora → Audacity versión 2.0.2

Tipo de micrófono → Logitech G330 Headset

Lugar de grabación → Cámara insonorizada de la sala de Interpretación/Traducción de la Universidad Politécnica de Hong Kong.

20. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Una vez desarrollados desde un punto de vista teórico los fundamentos de nuestro trabajo, pasamos a ilustrar y (de)mostrar que todo lo que hasta aquí ha sido expuesto responde a una realidad que hemos querido constatar y describir utilizando un método experimental.

También consideramos necesario puntualizar que si bien los seis alumnos seleccionados han sido sometidos al proceso de grabación y análisis del corpus completo elaborado ex profeso para este trabajo, sólo vamos a ejemplificar con algunas muestras de nuestros informantes, dadas las limitaciones mencionadas en la Introducción.

Este epígrafe está dividido en dos grandes subapartados. El primero, más amplio, por cuestiones derivadas de la propia investigación, está dedicado al nivel segmental y aparece subdividido en diversos subepígrafes; cada uno de ellos se centra en un tipo de fonemas: oclusivos, laterales y vibrantes (agrupados bajo el término de “líquidas”) y fricativos. El segundo apartado,

más conciso, está destinado a cuestiones prosódicas, en concreto, a la entonación.

Todos los epígrafes del primer apartado siguen el mismo esquema expositivo: comienzan con una valoración pormenorizada de las características articulatorias y acústicas de cada uno de los fonemas del español que es tratado; posteriormente, se muestran los espectrogramas y oscilogramas seleccionados que han resultado del análisis experimental realizado: en primer lugar aparecen los que pertenecen al informante nativo y en segundo lugar los que corresponden a los informantes chinos; y seguidamente, se procede a las observaciones e interpretación de los resultados del análisis.

En cuanto al segundo apartado, el dedicado a la entonación, el procedimiento es semejante. Primero se ofrecen las curvas entonativas de los informantes, uno nativo, otro de origen chino mandarín y el último cantonés, para pasar posteriormente a su valoración.

20.1. Nivel segmental

20.1.1. Oclusivas

Quilis expone que desde el punto de vista articulatorio las consonantes oclusivas se caracterizan “por un cierre u oclusión de los órganos fonadores en algún lugar de la cavidad bucal y también del velo del paladar contra la pared faríngea” (1993:194). Desde el punto de vista acústico, por: a) la interrupción completa en la emisión del sonido; b) la explosión que sigue a la interrupción (concentración de energía breve e intensa); c) la rapidez de

las transiciones de los formantes³⁵⁰ de las vocales contiguas. Debido a esto, sus espectros no tienen zonas de energía, si bien las sonoras presentan una barra de sonoridad en la parte baja del mismo (ibíd.:206-207).

El español tiene tres fonemas oclusivos sordos: /p, t, k/ que se oponen entre sí por el punto de articulación: /p/ es labial, /t/ es dental y /k/ es velar, y otros tres fonemas oclusivos sonoros que también se oponen por el punto de articulación: /b/ es labial, /d/ es dental y /g/ es velar. Por su parte, /b/ se opone a /p/, /d/ se opone a /t/ y /g/ se opone a /k/ por el rasgo de sonoridad.

Desde el punto de vista acústico, Quilis (1993:215) clasifica las consonantes oclusivas de esta forma:

RASGOS	p	b	t	d	k	g
Vocálico/no vocálico	-	-	-	-	-	-
Consonántico/ no consonántico	+	+	+	+	+	+
Denso/difuso	-	-	-	-	+	+
Grave/agudo	+	+	-	-	+	+
Continuo/interrupto	-	+/-	-	+/-	-	+/-
Sonoro/sordo	-	+	-	+	-	+
Oral/nasal	+	+	+	+	+	+
Estridente/mate	-	-	-	-	-	-

Fig. 121: Clasificación acústica de los fonemas oclusivos.

³⁵⁰ Según la definición de Bernal, Gómez y Bobadilla (1999:184) “La frecuencia de vibración de las cuerdas vocales es la frecuencia fundamental o *pitch*; las cavidades del conducto vocal actúan de resonadores que potencian o atenúan frecuencias específicas. El resultado a este proceso es la generación de una señal acústica en donde la energía se concentra alrededor de las frecuencias de resonancia, llamadas formantes. Por ello, los formantes y sus evoluciones establecen las características más importantes de la mayoría de los fonemas”.

Las consonantes oclusivas sordas solo tienen una realización, independientemente del contexto en el que vayan, mientras que las sonoras poseen dos realizaciones alofónicas dependiendo del contexto en el que se encuentren:

1. Contexto de sonorización alofónica oclusiva → [b], [d], [g]

* En posición inicial, tras pausa o tras nasal (en el caso de /d/ también tras /l/).

2. Contexto de sonorización alofónica aproximante³⁵¹ → [β], [δ], [ɣ]

* En todos los demás contextos

Las aproximantes se distinguen de las oclusivas en que presentan una zona de frecuencia en el espectro +/- amplia o +/- intensa. En realidad, las aproximantes tienen las estrías típicas de los sonidos armónicos, aunque sus formantes son meras transiciones entre los formantes vocálicos.

Siguiendo el orden estructural de la boca, comenzamos por las consonantes oclusivas labiales, para seguir con las dentales y terminar con las velares:

20.1.1.1. Oclusivas → Neutralización de /p/ - /b/ > /p/

/p/-/b/ en posición inicial: *peso/beso*

Informante 7 - español

³⁵¹ Aunque seguimos al profesor Quilis, en este concepto diferimos de él y no usamos el término *fricativo* sino que preferimos el que utilizan Martínez Celdrán y otros autores, *aproximante*. El término *fricativo* se refiere al sonido cuya articulación, permitiendo una salida continua de aire emitido, hace que éste salga con cierta fricción o roce en los órganos bucales mientras que *aproximante* se refiere al sonido que es articulado por la aproximación entre los órganos sin interrumpir totalmente la corriente de aire, por lo que la diferencia estriba en que las aproximantes crean un grado de obstrucción menor que las fricativas.

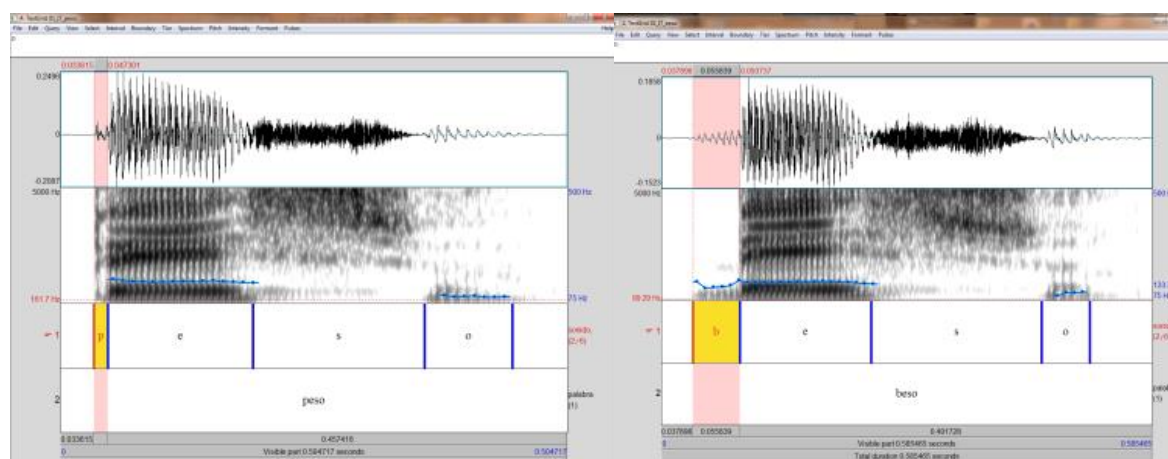


Fig. 122a y 122b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - peso/beso

Informante 1 – mandarín

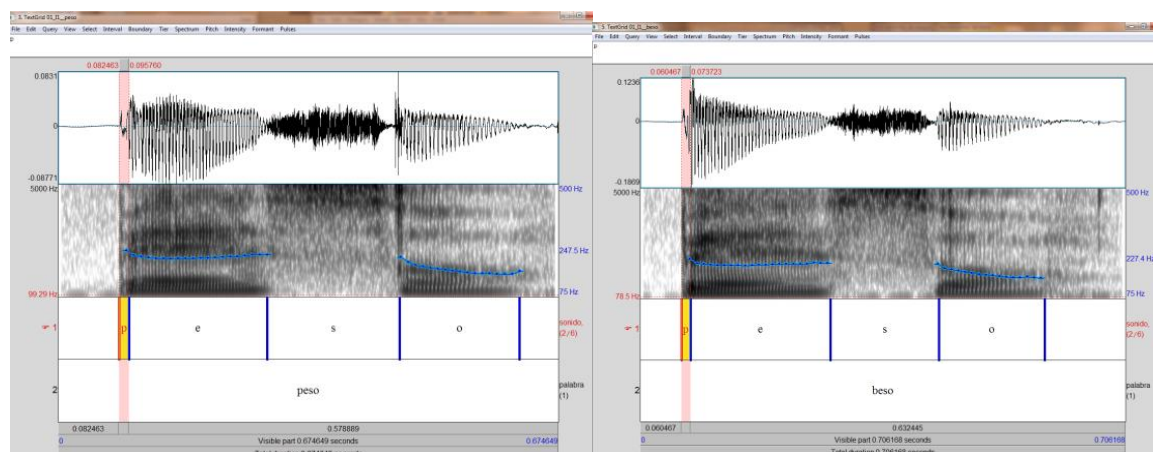


Fig. 123a y 123b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 1 - peso/beso

Informante 8 – cantonés

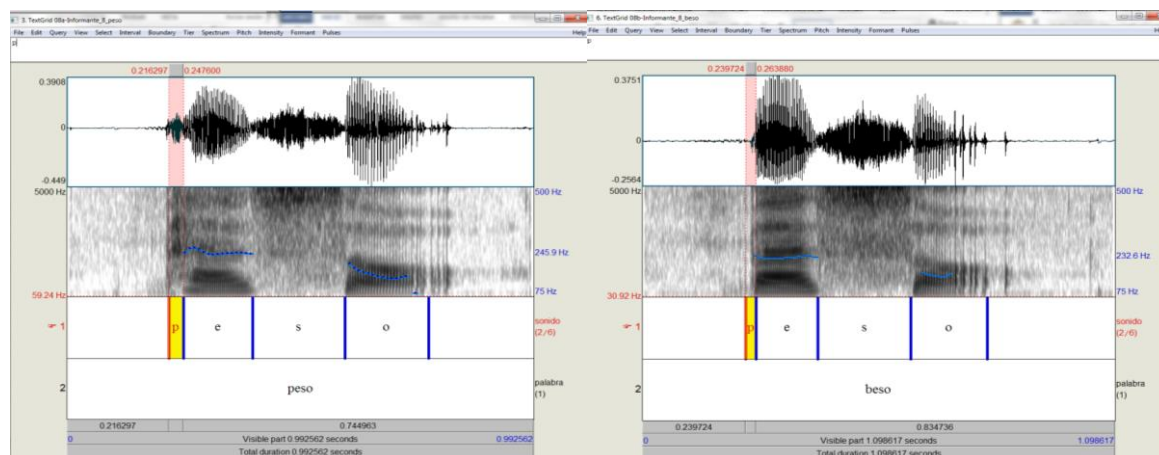


Fig. 124a y 124b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 8 - peso/beso

Como hemos comentado con anterioridad, los espectrogramas de sonidos oclusivos se caracterizan por la ausencia total de zonas de energía, si bien los sonoros presentan una barra de sonoridad en la parte baja del espectro.

Si analizamos los espectrogramas de las figuras 122a y 122b del *informante 7* podemos apreciar las diferencias que se producen entre la realización de /p/ en *peso* [p-] (el cierre a la salida del aire se ve en el espectro como un vacío absoluto, seguido de la barra de explosión y no muestra barra de sonoridad) y de /b/ en *beso* [b-] (se produce la interrupción completa en la emisión del sonido, seguida de la explosión pero sí presenta barra de sonoridad).

Sin embargo, si prestamos atención a las figuras 123a y 123b del *informante 1* y a las figuras 124a y 124b del *informante 8*, podemos observar que los espectros de [p-] y [b-] no presentan diferencias significativas, ya que el de [b-] no tiene su correspondiente barra de sonoridad, quedando demostrado por tanto que se produce neutralización de [b] > [p] en ambos contextos, independientemente del dialecto materno que posea el informante.

/p/-/b/ en posición intervocálica: *copo/cobo*

Informante 7 - español

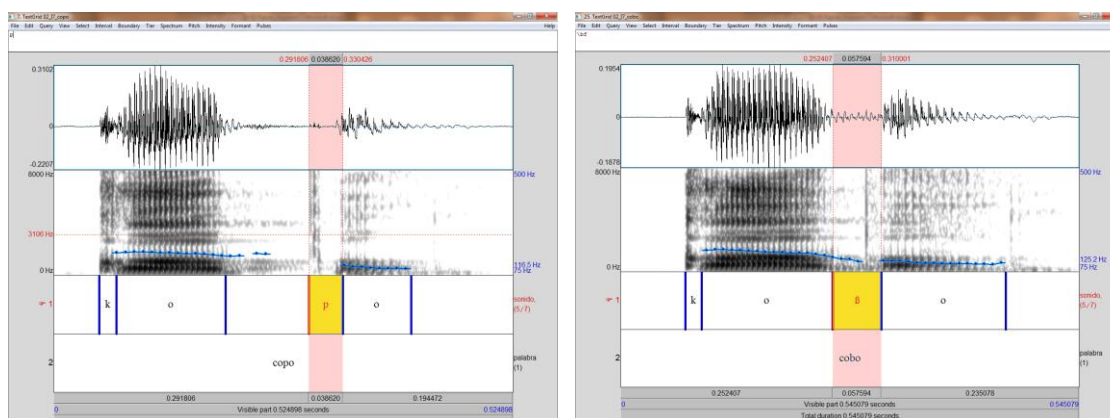


Fig. 125a y 125b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - *copo/cobo*

Informante 1 – mandarín

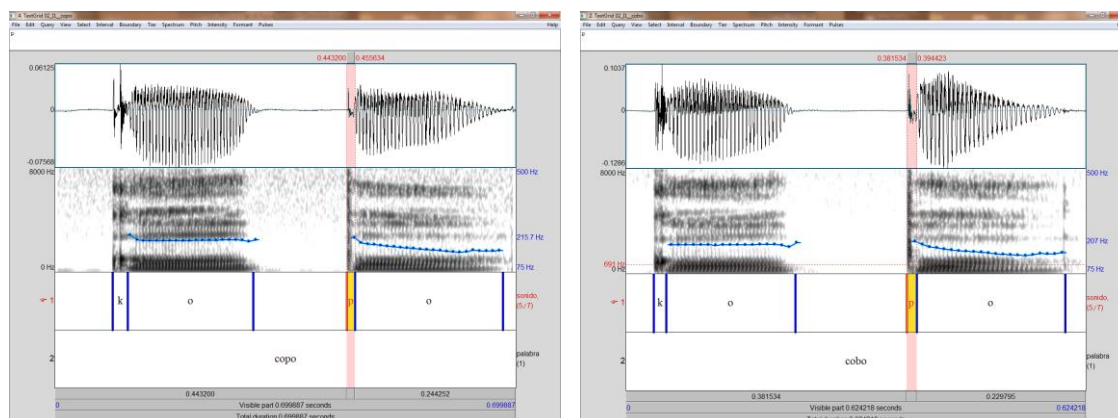


Fig. 126a y 126b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 1- copo/cobo

Informante 8 – cantonés

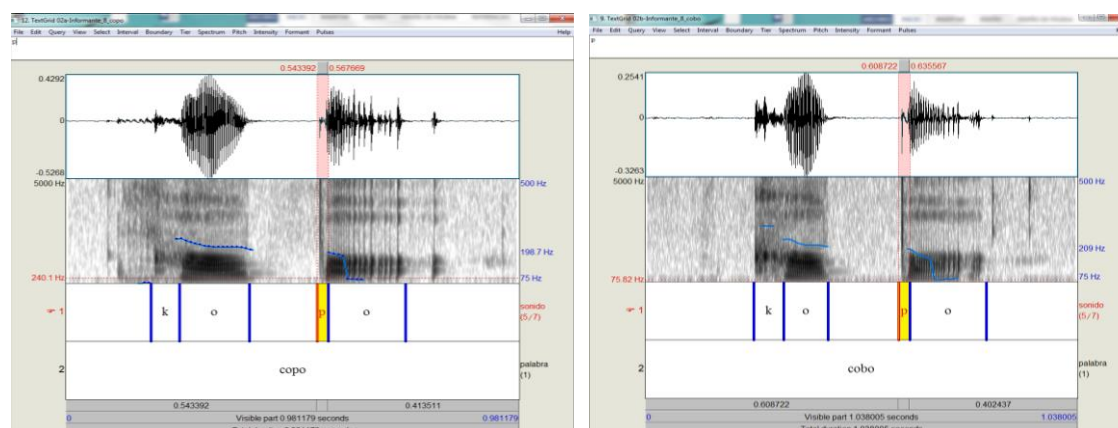


Fig. 127a y 127b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 8 - copo/cobo

Si pasamos ahora a las figuras 125a y 125b del *informante 7* podremos apreciar las diferencias entre el espectro del sonido oclusivo [-p-] en *copo* y del aproximante [-β-] en *cobo*.

Pero si, por el contrario, observamos las figuras 126a y 126b del *informante 1* (mandarín) y las figuras 127a y 127b del *informante 8* (cantonés) podremos darnos cuenta de que las realizaciones de /p/ en *copo* [-p-] y de /b/ en *cobo* [-β-] tampoco presentan diferencias: en ambos

casos se produce una oclusión seguida de una explosión con ausencia de sonoridad.

Ello significa que ambos *informantes 1 y 8* pronuncian siempre un sonido labial, oclusivo sordo, [p], es decir, que no aprecia las diferencias entre [p-] y [b-] ni entre [-p-] y [-β-]. En definitiva, que tiene dificultades para distinguir entre los fonemas /p/ y /b/ sea cual sea el contexto fónico en el que estos fonemas aparezcan, lo que corrobora nuestra hipótesis de partida.

Dado que la oposición fonológica entre /p/ y /b/ en mandarín y cantonés no se basa en la presencia/ausencia de sonoridad sino en la realización entres aspiración/no aspiración, ni el *informante 1* ni el *informante 8* saben diferenciar los dos fonemas del español e inevitablemente comete errores de pronunciación. También es importante recordar que en cantonés todas las oclusivas son sordas y que /p, t, k/ pueden ocurrir además en posición final de sílaba, aunque en su realización no hay explosión audible ya que la vía oral está bloqueada al pronunciar la consonante y no hay indicación sonora cuando termina la oclusión.

En principio, la realización y distinción (aspiración/no aspiración) de estos fonemas puede parecer imperceptible al oído del hispanohablante ya que parece que el aprendiente sinohablante pronuncia las dos realizaciones como /p/. No obstante, al igual que el nativo de español puede discernir entre el sonido sordo [p] y el sonoro [b] (porque para su conciencia lingüística existe una diferencia fonológica, no fonética, por lo cual interpreta /p/ y /b/), para el nativo chino existen dos realizaciones del fonema /p/ y en su conciencia existe una diferencia fonológica entre /p/ y /p^h/, por ejemplo.

Por tanto, la diferencia estriba en que en español, para pronunciar el sonido consonántico español [p], los labios se cierran momentáneamente y las cuerdas vocales no vibran durante su articulación. Al abrir la boca solo

sale el aire de la cavidad bucal. Mientras que en chino, en la aspirada, se cierra los labios sin vibración de las cuerdas vocales durante la emisión, produciendo una fuerte aspiración porque el aire no sólo sale de la cavidad bucal, sino también de los pulmones. Y para producir el sonido consonántico español [b] es necesario que vibren las cuerdas vocales antes de la pronunciación.

No obstante, recordemos que Chen Yudong (2007:19) comenta que la aproximante [β], alófono de la bilabial plosiva sonora /b/ en español, no existe en mandarín (tampoco en cantonés) pero existen dos sonidos que son acústica y perceptivamente similares, la semiconsonante redondeada [w] y la fricativa labiodental [v] por lo que a veces el aprendiente sinohablante usa estos dos sonidos para reemplazar el sonido de la aproximante española.

○ Nuevas aportaciones

Como ha quedado demostrado, el análisis acústico realizado nos permite, de momento, corroborar nuestra hipótesis de partida. Pero si prestamos de nuevo atención a los cuatro espectrogramas de los informantes chinos, aún podemos ir más allá en nuestras conclusiones y aportar nuevos datos no recogidos ni referenciados en la literatura al uso.

Es evidente que si comparamos los cuatro espectrogramas en cuestión podemos darnos cuenta de que el comportamiento fónico del informante no es exactamente el mismo y que éste sí difiere en función del contexto.

Es decir, de lo expuesto anteriormente habíamos concluido que tanto el *Informante 1* como el *informante 8* siempre articulan, sea cual sea el contexto, un sonido oclusivo, labial, sordo. Lo que es cierto. Sin embargo, cuando este se encuentra en posición intervocálica, caso de *copo/cobo*,

vemos que le precede un amplio silencio (ausencia total de sonido), ligeramente más largo en *cobo* que en *copo*, que no se recoge en el caso de *peso/beso*.

Esta diferencia puede estar motivada por varias razones concomitantes. Entre ellas, el que, en efecto, haya diferencias articulatorias y acústicas en función del contexto: [p] cuando está en posición inicial / [pausa muda + p] cuando aparece en posición intervocálica, sin entrar a valorar aquí, si la diferencia en ms. entre las pausas sea debida a que se trata de *p/b*.

Sin embargo, hay otra razón posible: que es que se trate de una pausa provocada por la toma de conciencia de que realmente se encuentra ante dos sonidos distintos, aunque no tenga capacidad para diferenciarlos desde el punto de vista articulatorio y acústico. Hemos de tener en cuenta que los informantes han leído juntos los pares mínimos, en este caso, *copo/cobo*; que saben, o pueden saber, que se encuentran ante dos palabras distintas puesto que se escriben de forma distinta; y que, en realidad, se encuentran ante dos sonidos distintos [-p-] y [-β-]. Se trataría, pues, de una pausa provocada por incertidumbre; una pausa necesaria para poder planificar fónicamente el discurso e intentar diferenciar los dos sonidos, aunque sin resultados visibles.

Una tercera posibilidad es que, el informante chino pronuncie dos sílabas independientes siguiendo los patrones silábicos de su lengua nativa, por lo que el silencio que aparece entre ambas correspondería a la independencia de los dos elementos.

Finalmente, hay una cuarta posibilidad, quizás la más plausible, que es que al tratarse en realidad de un sonido oclusivo sordo, esa ausencia de sonido sea precisamente la primera fase de su articulación: la interrupción en la emisión del sonido que precede a la explosión, aunque es

excesivamente larga si la comparamos con la media en ms. que dura en el informante nativo (entre otras diferencias).

20.1.1.2. Dentales → Neutralización de /t/ - /d/ > /t/

/t/-/d/ en posición inicial: tomar/domar

Informante 7 – español

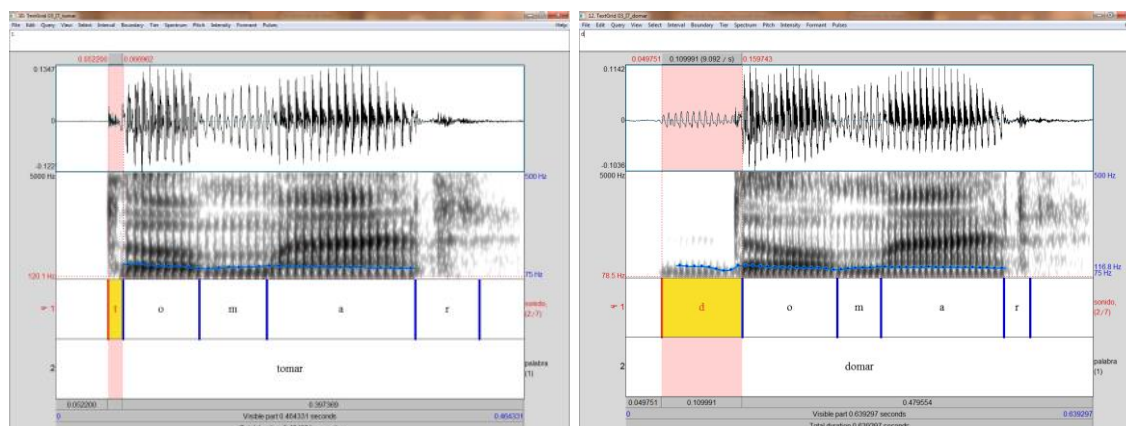


Fig. 128a y 128b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - tomar/domar

Informante 4 - mandarín

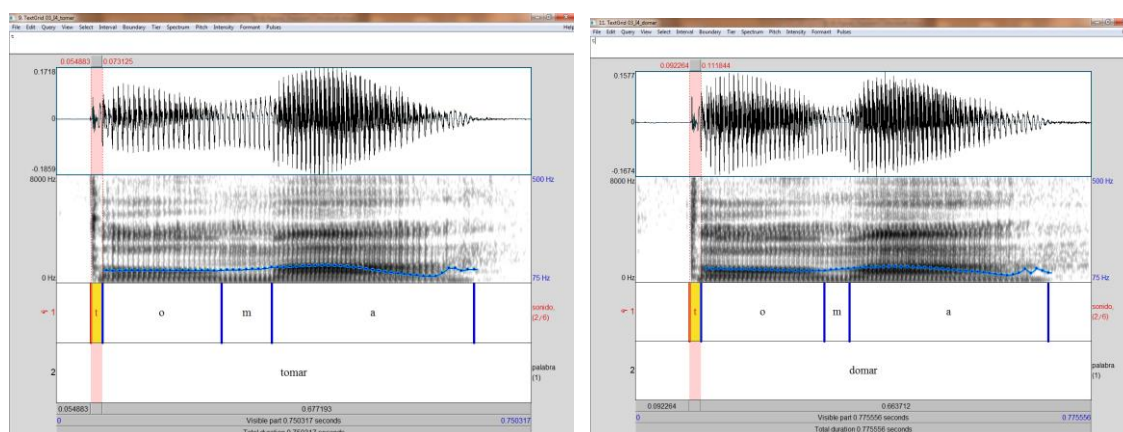


Fig. 129a y 129b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 4 - tomar/domar

Informante 12 – cantonés

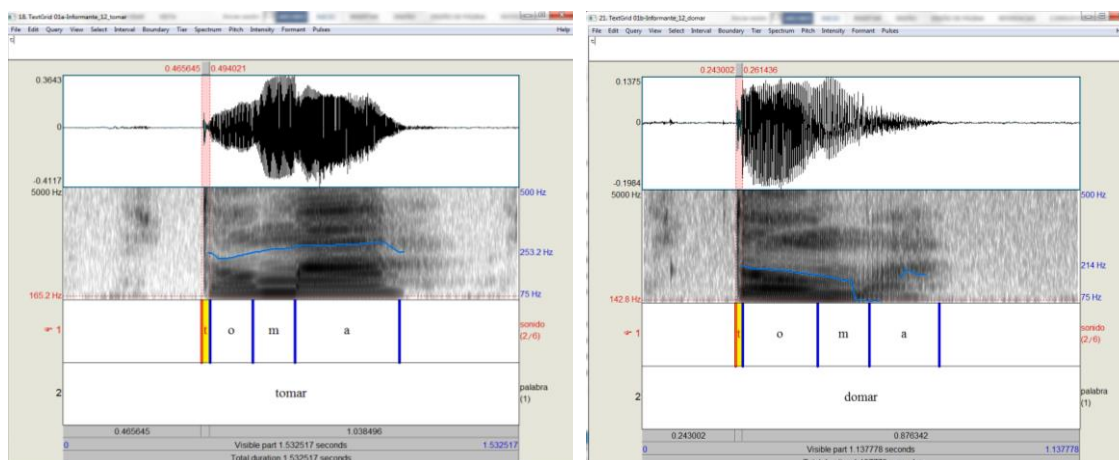


Fig. 130a y 130b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 12 - tomar/domar

De nuevo podemos apreciar en las figuras 128a y 128b (en este caso con mucha mayor claridad dado el tiempo que dura la articulación de la oclusiva sonora) que el *informante 7* diferencia claramente el sonido sordo [t-] del sonoro [d-], mientras que ni el *informante 4* (figuras 129a y 129b) ni el *informante 12* (figuras 130a y 130b) establecen esta distinción, ya que siempre articulan [t].

/t/ y /d/ son dentales en español pero alveolares en mandarín y dentoalveolares en cantonés. Y aunque en posición inicial puede parecer que no den problema, esta posición puede afectar a la posición de la lengua y con ello a la cualidad de la vocal que le sigue.

Por otra parte, aprovechamos para comentar, aunque éste sea un tema que trataremos posteriormente con mayor profundidad en otro epígrafe, que a simple vista parece que detrás de la última vocal se ve la representación acústica de la [r], sin embargo, tras un análisis exhaustivo, podemos asegurar que no es así. Se trata tan solo de un alargamiento excesivo de la segunda vocal como compensación a la elisión de la consonante final (de duración

más breve en cantonés), lo que es tendencia general de estos alumnos sinohablantes.

○ Una excepción: informante 9 - cantonés

El *informante 9* articula la /t/ en posición inicial como /d/ (figura 131). Se trata de un informante que ha cursado un año de español pero aun así no ha adquirido la distinción entre estos fonemas. Quizás el problema radique no solo en que la distinción de estos fonemas en cantonés es entre aspiración/no aspiración, también podría deberse a que en esa lengua la /t/ (las oclusivas y nasales) solo se da en posición final y el informante no sabe cómo articularla. Además, podemos percibir que, como ha ocurrido en los anteriores ejemplos, también hay elisión de la vibrante final con alargamiento de vocal, aunque se aprecia mucho más breve que en el caso del mandarín.

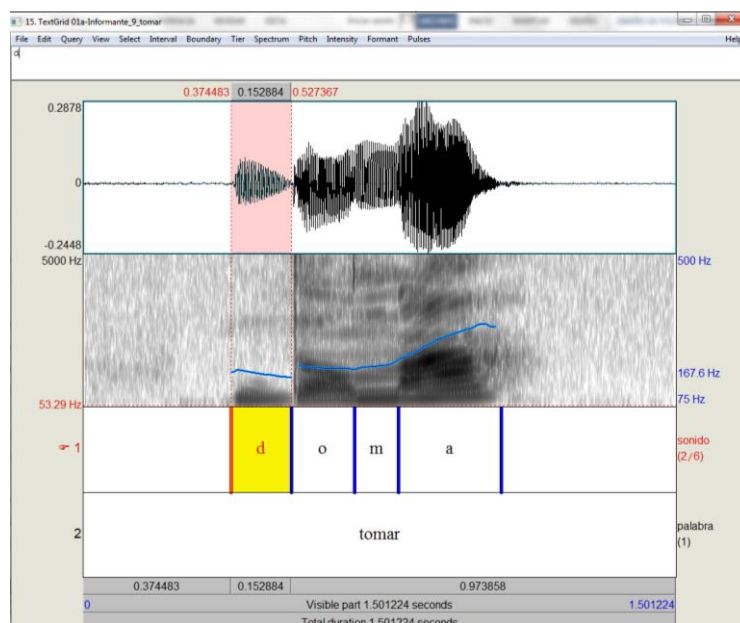


Fig. 131: Oscilograma y espectrograma Informante 9 - tomar

/t/-/d/ en posición intervocálica: *coto/codo*

Informante 7 – español

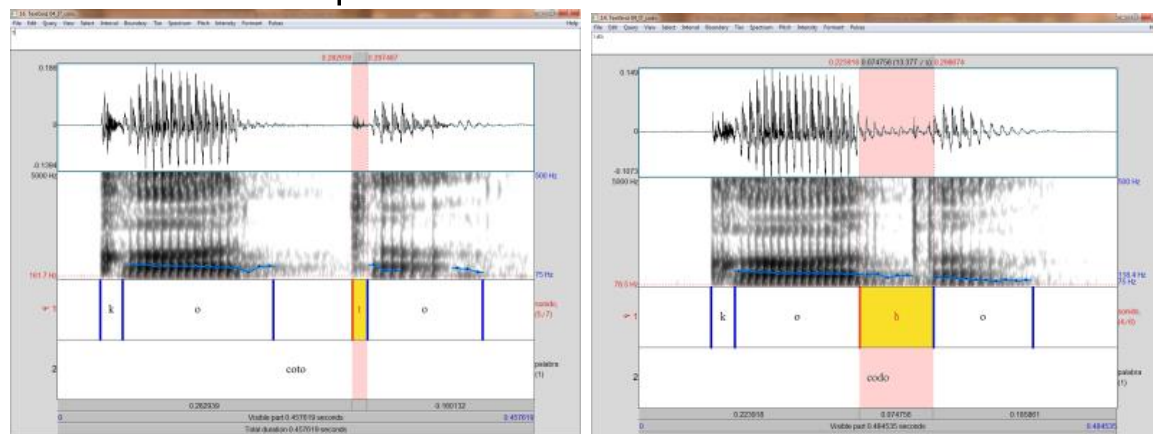


Fig. 132a y 132b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - coto/codo

Informante 4 – mandarín

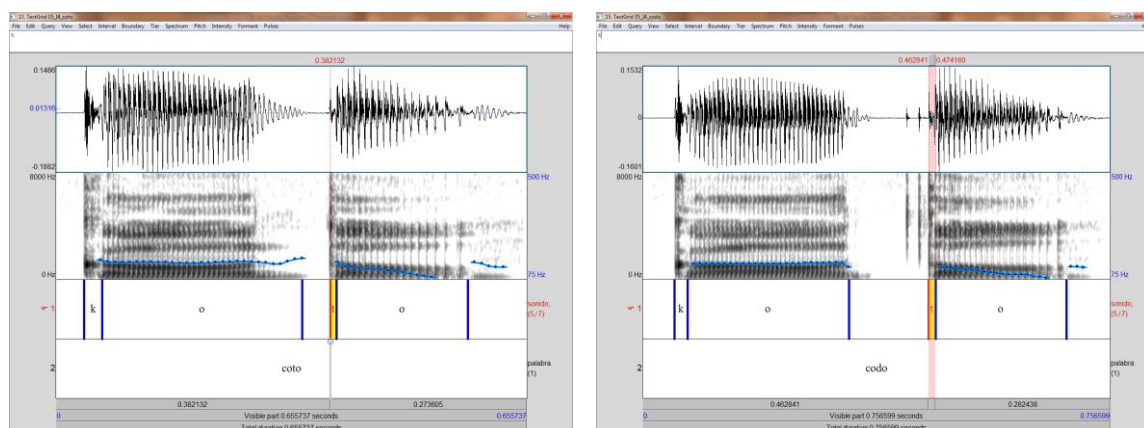


Fig. 133a y 133b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 4 - coto/codo

Informante 12 – cantonés

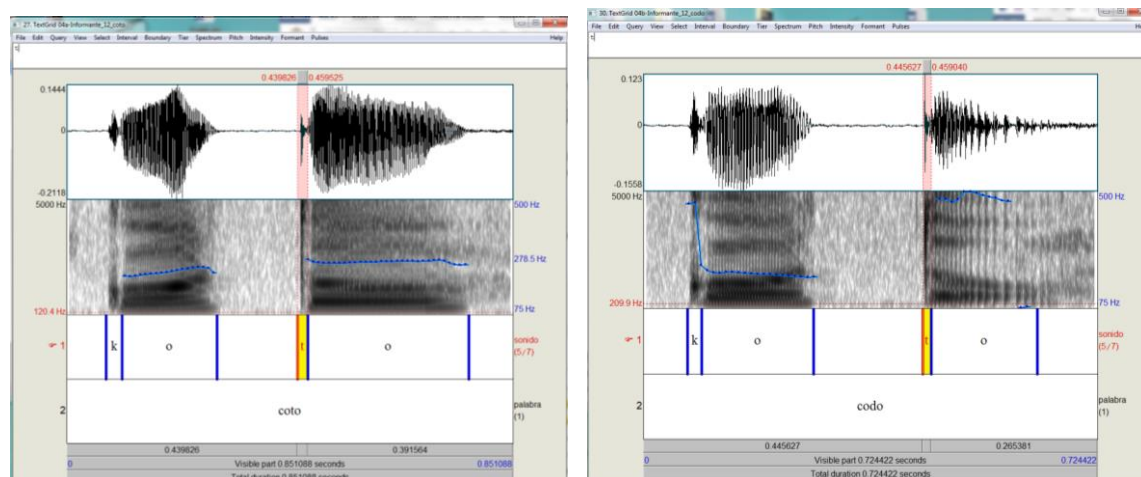


Fig. 134a y 134b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 12 - coto/codo

En posición intervocálica ocurre lo mismo que con las labiales. Si nos fijamos en el espectro del sonido [-ð-] en la figura 129b del *informante 4* y del 130b del *informante 12* y los comparamos con el del *informante 7* (figura 128b), que se corresponde con el de una verdadera aproximante, vemos que éste vuelve a carecer de barra de sonoridad, lo que significa que de nuevo se ha ensordecido. Si por otro lado lo volvemos a comparar, en este caso, con el espectro de [-t-] emitido por ambos informantes (figuras 133a y 134c) podemos comprobar que no se aprecian diferencias.

Nuevamente, la causa fundamental que subyace bajo este fenómeno son las características articulatorias y acústicas que estos sonidos tienen en chino: su sistema no posee una aproximante interdental sonora similar a la [-ð-] del español y la producción de este fonema requiere más energía articulatoria con lo que incluso se puede tender a empujar la lengua demasiado hacia adelante causando una reducción de la energía acústica entre las vocales adyacentes.

Por su parte, apreciamos también en las figuras correspondientes a los informantes sinohablantes el silencio que precede a la articulación de ambos fonemas y que podríamos interpretar de nuevo (siguiendo la opción que considerábamos en el caso anterior como la más plausible) como el momento de oclusión que precede a la explosión de un sonido sordo. Sin embargo, la diferencia en ms. que de nuevo se produce entre una articulación y otra nos induce a pensar que hay algo más que ese primer momento de oclusión, quizás esa especie de pequeña pausa de duda o planificación³⁵² mental que iría unida al momento de oclusión, como ya hemos apuntado.

³⁵² Gil Fernández (2007:298) define la pausa fonética como: “la interrupción temporal del proceso de producción de los sonidos, es decir, de la fonación y la articulación” y distingue entre pausas de vacilación no intencionadas (planificación del mensaje) y fisiológicas (para

En definitiva, en este caso, también constatamos la neutralización de los fonemas /t/ y /d/ > /t/ en los *informantes 4 y 12*, tanto en posición inicial como en posición intervocálica.

20.1.1.3. Velares → Neutralización de /k/ - /g/ > /k/

/k/-/g/ en posición inicial: *casa/gasa*

Informante 7 - español

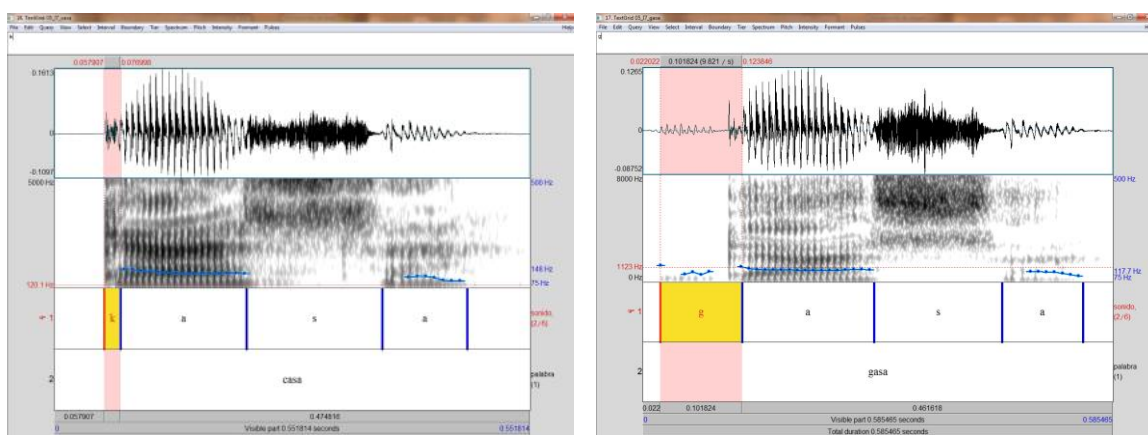


Fig. 135a y 135b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - casa/gasa

Informante 5 - mandarín

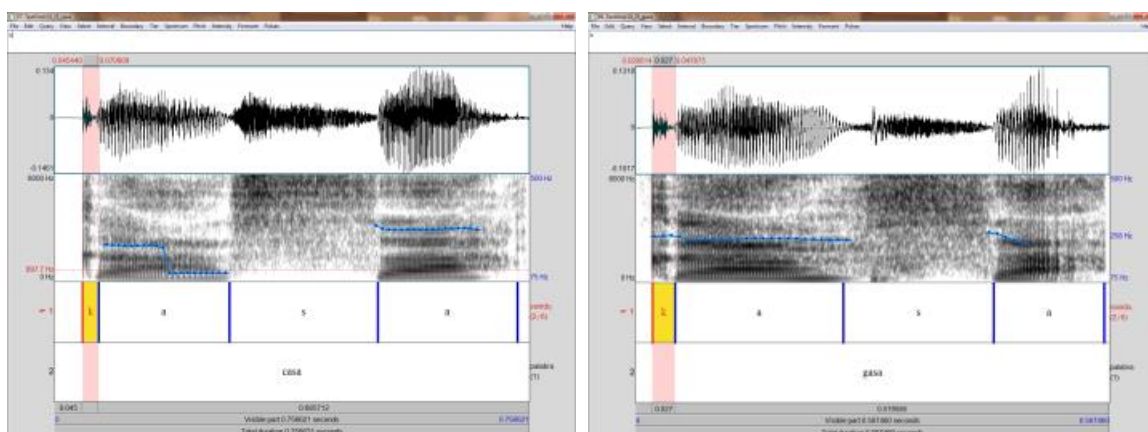


Fig. 136a y 136b: Oscilogramas y Espectrogramas Informante 5 - casa/gasa

respirar). En nuestros estudiantes detectamos las del primer tipo. Estas pausas son fenómenos importantes y tienen un valor lingüístico que el profesor de ELE debe considerar.

Informante 12 – cantonés

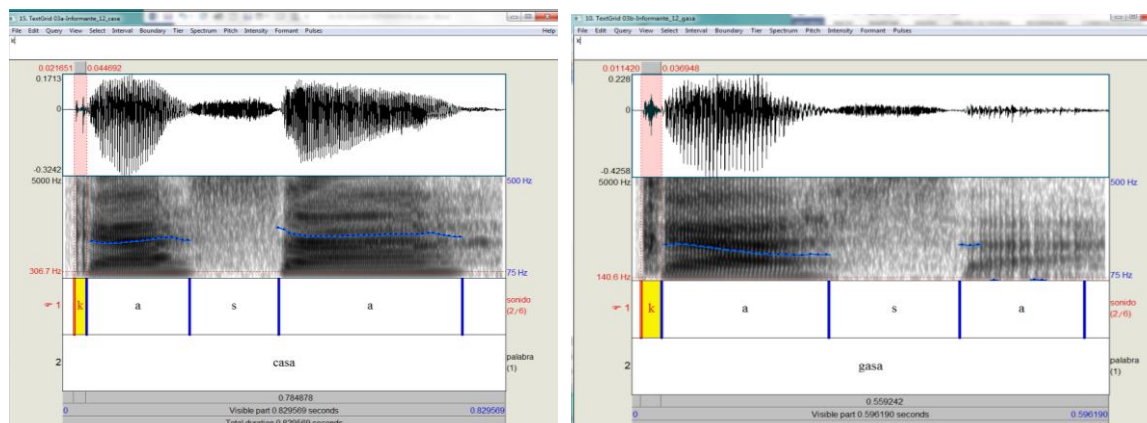


Fig. 137a y 137b: Oscilogramas y Espectrogramas Informante 12 - casa/gasa

/k/-/g/ en posición intervocálica: *peco/pego*

Informante 7 - español

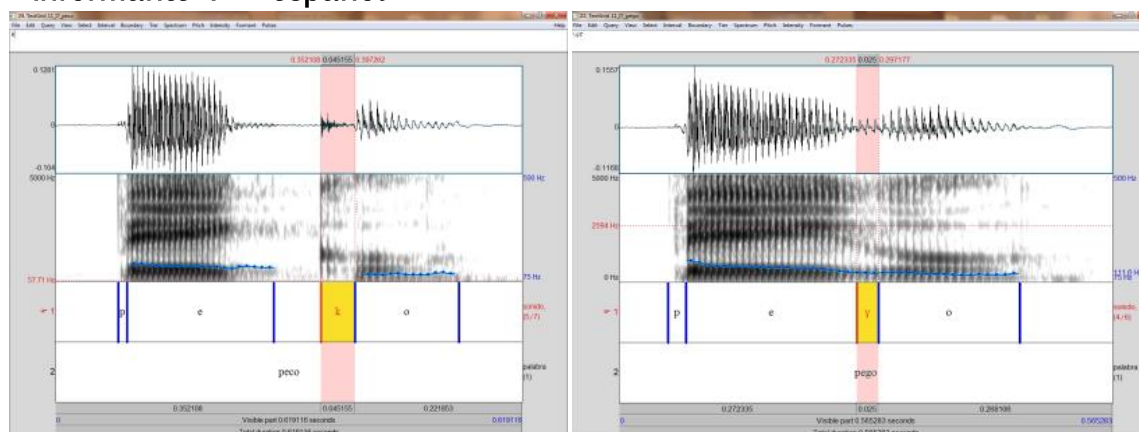


Fig. 138a y 138b: Oscilogramas y Espectrogramas Informante 7 - peco/pego

Informante 5 - mandarín

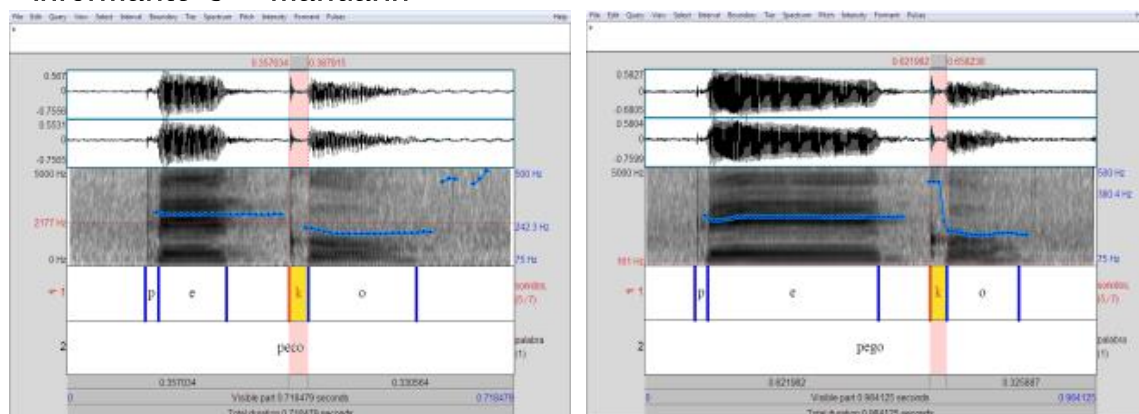


Fig. 139a y 36b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 5 - peco/pego

Informante 12 – cantonés

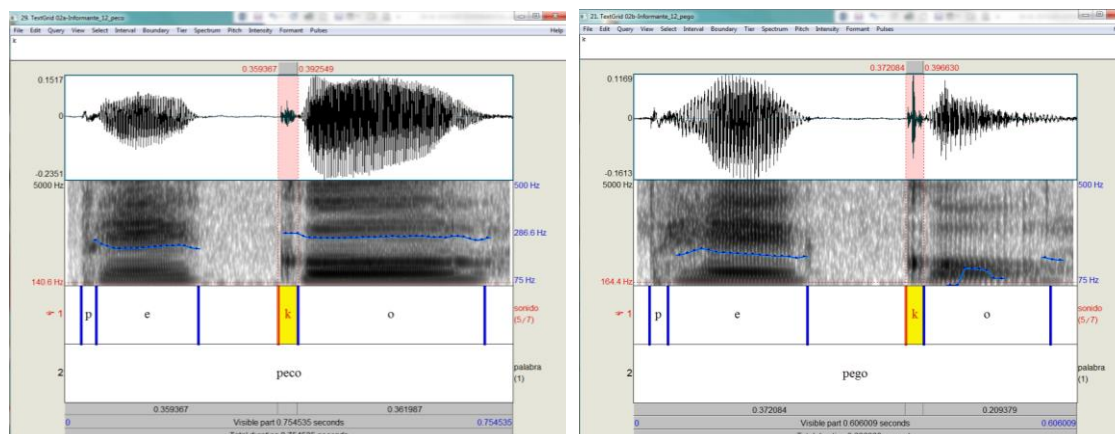


Fig. 140a y 140b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 16 - peco/pego

Como se puede apreciar en las doce figuras de este apartado, la situación se repite. Al igual que ocurrió previamente con labiales y dentales, en el caso de las velares la constante se mantiene. Si observamos el espectrograma del *informante 7* (figura 138b), observamos que la estrías producidas por la aproximante [-ɣ-], carente de ruido, son las típicas de los sonidos armónicos, los formantes son una mera transición entre los sonidos vocálicos. Por el contrario, los *informantes 5 y 16* (figuras 139b y 140b), mantienen el mismo comportamiento fónico que el resto de compañeros sinohablantes y no son capaces de articular la oclusiva velar aproximante, alófono de la oclusiva bilabial sonora /b/, porque no existe en sus lenguas. Así pues, frente a la distinción que establece el *informante 7* entre /k/ y /g/, comprobamos que estos tienden siempre al ensordecimiento de los elementos sonoros, neutralizando la oposición fonológica de los dos fonemas oclusivos en favor del sordo, en este caso, de /k/.

Hacemos notar, nuevamente, esos vacíos o pausas entre sílabas tan largas y notorias en los informantes sinohablantes (con 0.96 ms. de duración el *informante 5* y 13 ms. el *informante 12*) que no se aprecian en el informante nativo que tomamos como referencia.

- Excepciones:

Informante 6 – mandarín

Frente a este comportamiento generalizado, encontramos dos excepciones: el *informante 6* de origen mandarín y el *informante 12* de origen cantonés sí establecen diferencias articulatorias y acústicas entre las oclusivas sordas y las oclusivas sonoras del español. Ahora bien, esta diferencia no se establece mediante el rasgo + sonoridad/- sonoridad, sino siguiendo los patrones fónicos propios de su lengua, donde ambos elementos son sordos: articulación + aspirada/ - aspirada (véase § 13.1.1.2), aunque con una aspiración un poco más suave de lo acostumbrado³⁵³. Debemos recordar que en chino esta diferencia articulatoria es la que permite distinguir una unidad fónica de la otra y diferenciar significados [p.e., en el caso del mandarín, /p/ *bā* (八, ocho) - /p^h/ *pà* (怕, tener miedo)].

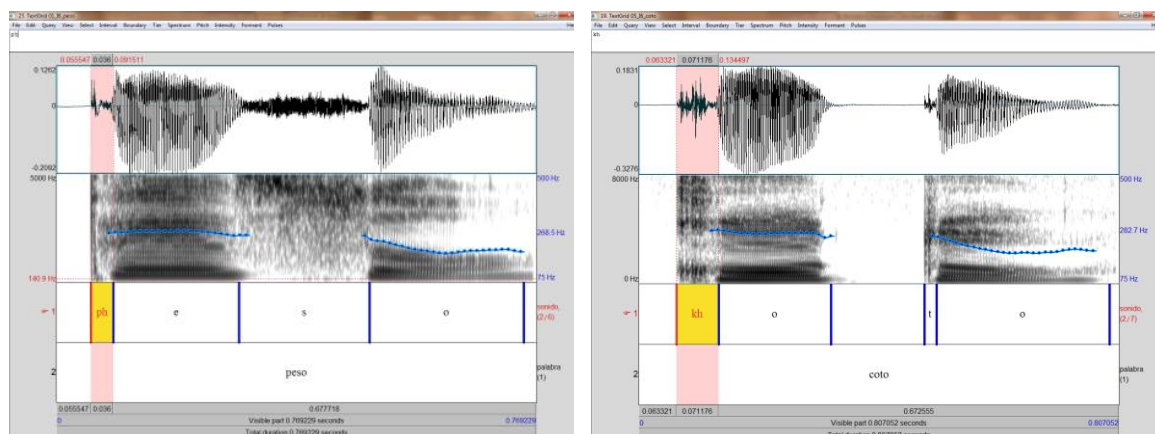


Fig. 141a y 141b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 6 - peso/coto

³⁵³ En los espectrogramas debería aparecer representada esta articulación con el símbolo fonético [p^h] / [k^h] pero al no estar dentro de los símbolos que ofrece el programa *Praat*, optamos por representarlo así: [ph] / [kh].

Informante 10 – cantonés

Recogemos el caso de este informante, que aunque no es sistemático, si llama la atención por su peculiaridad. Recordemos que en cantonés todas las oclusivas son sordas, así que observamos que este informante para enfatizar la articulación del sonido oclusivo sordo /k/ (figura 142a) acentúa la aspiración propia de su lengua para distinguir un fonema de otro. Sin embargo, para articular la oclusiva sonora /g/ (figura 142b) parece que se apoya en su habilidad para pronunciar la nasal velar *ng* [ŋ] propia del cantonés en posición inicial de sílaba³⁵⁴ (véase § 13.2.4.2.). Es decir, si vemos en detalle el espectro se puede apreciar que esta oclusiva tiene una duración muy breve, realización normal cuando ocurre precedida de nasal, además de que aparece la barra de sonoridad en la parte inferior del espectro antes de la oclusiva. Por ello, deducimos que le ha sido necesario preceder al sonido [g] de una nasal para que su realización fuera explosiva.

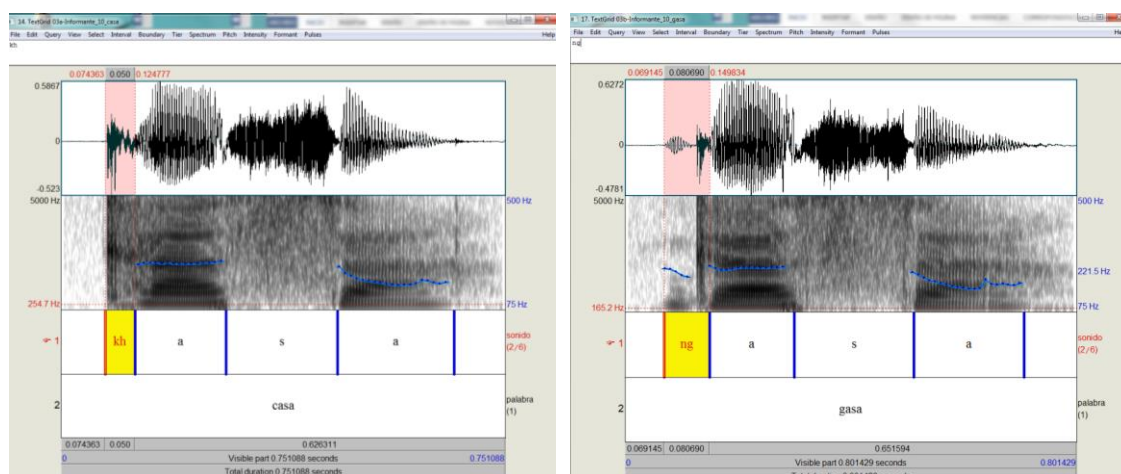


Fig. 142a y 142b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 10 – casa /gasa

³⁵⁴ En español, este sonido ocurriría en posición intervocálica y se articularía como una aproximante [-ɣ-].

20.1.2. Líquidas

La fonética acústica incluye bajo el término de “consonantes líquidas” a las consonantes laterales y a las vibrantes, debido a que éstas poseen ciertas características que les infieren una fisonomía intermedia entre las vocales y las consonantes (Quilis 1993:307).

Desde el punto de vista articulatorio, las laterales se articulan mediante un contacto entre la lengua y algún lugar de la región central superior de la boca (incisivos, alvéolos, paladar), saliendo el aire por un lado o por los dos. Desde el punto de vista acústico, se caracterizan por su continuidad, dando lugar a la aparición de formantes análogos a los vocálicos en su espectro.

Por otro lado, según atestigua Cortés Moreno (2009:36), en mandarín, las laterales también se articulan elevando un lado de la lengua hasta tocar el paladar o los alveolos superiores donde se produce una oclusión que permite el paso del aire por el lado opuesto, o incluso por ambos lados, dependiendo de si ocurre una oclusión central.

En lo que respecta al fonema lateral, linguoalveolar, sonoro, /l/, que es el que en este caso nos interesa, éste puede aparecer en posición silábica explosiva o en posición postnuclear o implosiva, asimilando en éste último contexto fónico su realización al sonido siguiente ([l], [l̥], [ɭ], [ɭ̥]).

En cuanto a la vibrantes, el español tiene dos fonemas: el simple, /r/, y el múltiple, /r̄/. Su articulación se realiza entre el ápice de la lengua y los alvéolos, y se caracterizan acústicamente por presentar periodos oclusivos (interrupciones de energía) muy breves, “vibraciones”, que se deben a su cualidad de interrumpidas (no continuas). Cada una de esas oclusiones da origen a su propia explosión, seguida de un periodo vocal. Este ciclo de

breve oclusión seguida de un breve momento vocálico puede producirse una sola vez (vibrante simple) o varias veces seguidas (vibrante múltiple).

La vibrante simple tiene un solo alófono apicoalveolar, [r], que sólo aparece en interior de palabra, en posición silábica prenuclear: a) entre vocales; b) entre /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/ y una vocal. Se articula mediante una breve oclusión entre el ápice de la lengua y los alveolos.

La vibrante múltiple /r/ posee un solo alófono ápicoalveolar [r]. Aparece en posición silábica prenuclear: a) al principio de una palabra; b) en posición interior de palabra, entre vocales; c) en posición interior de palabra, precedido de /n/ o /l/. Se articula mediante dos o más oclusiones breves entre el ápice de la lengua y los alveolos.

20.1.2.1. Vibrante-Lateral → Neutralización de /r/ - /l/ > /l/

/r/-/l/ en posición intervocálica: *pero/pelo*

Informante 7 - español

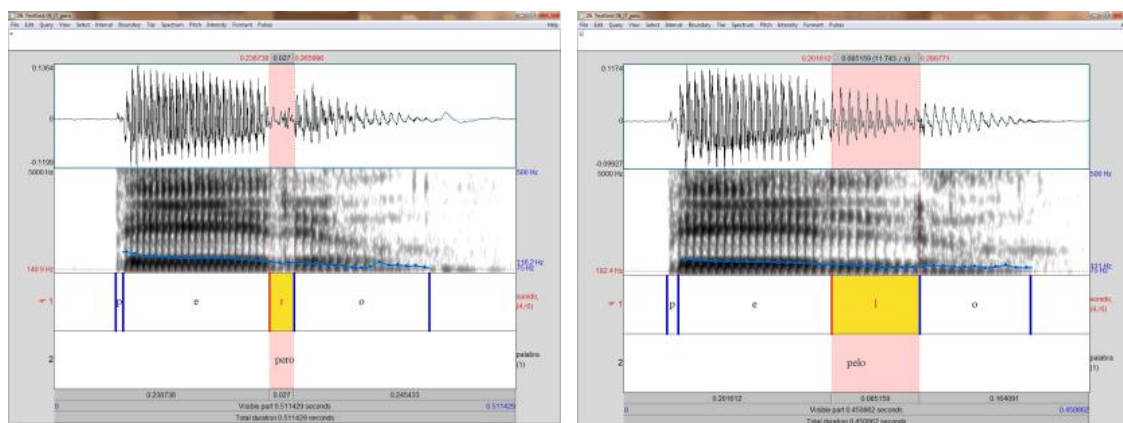


Fig. 143a y 143b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - pero/pelo

Informante 3 - mandarín

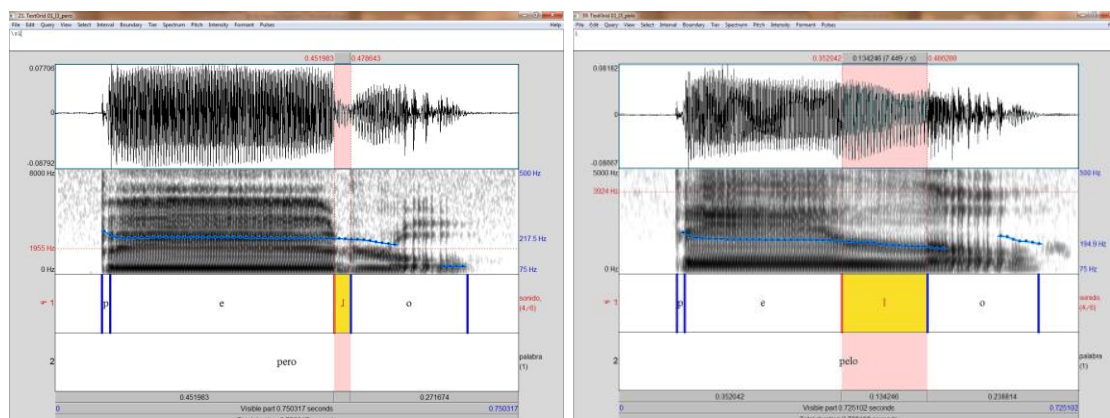


Fig. 144a y 144b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 3 - pero/pelo

Informante 10 – cantonés

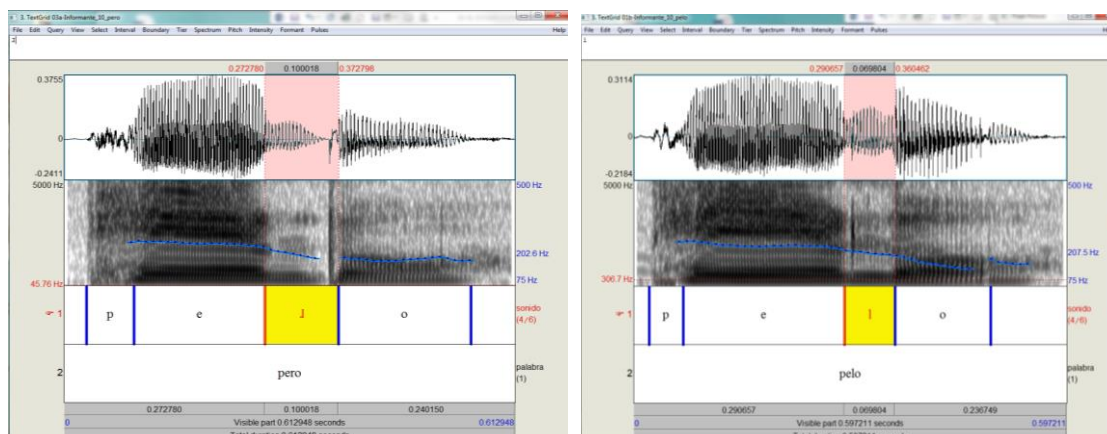


Fig. 145a y 145b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 10 - pero/pelo

Al observar ambas figuras 144a y 144b vemos que el *informante 7* establece en su articulación las oportunas diferencias que existen entre /r/ y /l/: mientras [r] presenta un ciclo de oclusión seguido de un breve momento vocálico, el espectrograma de [l], aunque guardando cierta similitud, de ahí lo de líquidas, refleja la continuidad propia del sonido lateral, con formantes parecidos al de las vocales.

Si contrastamos la figura 144b con la 145b, que corresponde al *informante 3*, podremos apreciar sus similitudes, e incluso percibir con mayor nitidez,

dada la claridad ocular de su espectro, los rasgos acústicos que caracterizan al sonido lateral.

Si pasamos a comparar ahora las figuras 144a y 145a, vemos que a simple vista (y también al oído) ambos espectros guardan muchas similitudes. Sin embargo, no es propiamente así; sólo hasta cierto punto, en tanto en cuanto hablamos de consonantes líquidas. Si prestamos más atención y observamos detenidamente las imágenes (se aprecia mejor en el oscilograma que en el espectrograma), podremos ver que el espectro de la figura 145a se asemeja más al de la figura 145b, que al de la figura 144a, sólo que es más breve y tiene menos amplitud, pero mantiene perfectamente la continuidad con sus formantes análogos a los vocálicos que le preceden y le siguen. Esa brevedad y falta de amplitud es lo que le acerca a la realización de [r] y lo que hace que se perciba como un sonido intermedio entre ambas realizaciones: [l] y [r]; sonido que representamos con el símbolo que el AFI nos ofrece para el sonido *alveolar lateral flap*, el más cercano a la realización de los *informantes 3 y 10*, de origen chino mandarín y cantonés, respectivamente, y que se representa como una *r* minúscula invertida fusionada con una l [ɭ]. Por su parte, también conviene destacar el espectrograma del informante mandarín (figura 145a) y lo inmensamente larga que es la articulación de la vocal que le precede, mucho más de lo habitual (36 ms. en el caso del mandarín mientras que son solo 17 ms. en el del cantonés y 15 ms. en el del español), lo que nos hace pensar quizá en una ‘compensación lingüística’.

En cantonés solo existe una lateral, alveolar, sonora, /l/, y no puede ocurrir ni en posición final ni tras vocal. Recordemos que, además, existe cierta tendencia entre los jóvenes cantoneses a sustituir la inicial /l/ por la pronunciación de la nasal /n/ pero no hemos encontrado este fenómeno

entre nuestros informantes. Lo que sí hemos observado es que hay distintas realizaciones entre los once informantes: siete de ellos producen el mismo sonido intermedio que los informantes de mandarín (figura 145a) mientras que los cuatro restantes son incapaces de distinguir la realización de ambos fonemas y pronuncian /l/ en vez de /r/. Si observamos la figura 146a del *informante 16* que tomamos como muestra, en el espectrograma se diferencia claramente los formantes típicos de las laterales, parecidas a las nasales aunque estos poseen una intensidad más alta. La diferencia con la figura 146b es que alarga en demasía la vocal que precede a la lateral (18 ms.) y acorta la posterior, pero la realización en ambos casos es la misma.

Informante 16 - cantonés

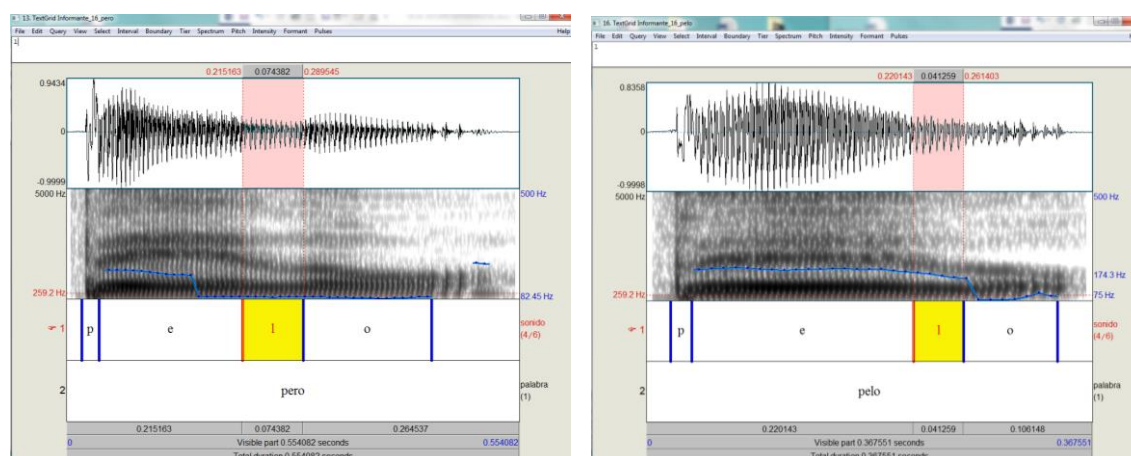


Fig. 146a y 146b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 16 - pero/pelo

20.1.2.2. Vibrantes → /r/-/r̄/ > distintas soluciones

/r/-/r̄/ en posición intervocálica: *para/parra*

Informante 7 - español

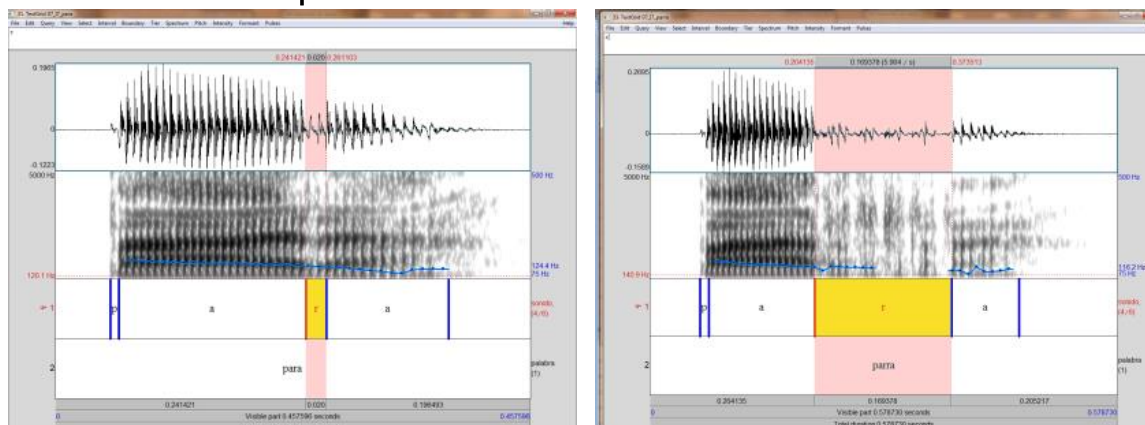


Fig. 147a y 147b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - para/parra

Informante 3 - mandarín

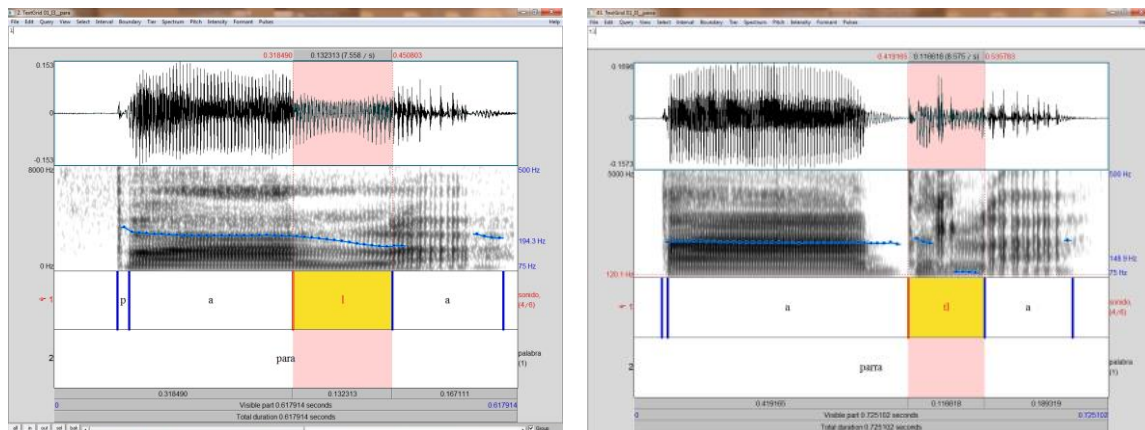


Fig. 148a y 148b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 3 - para/parra

Informante 12 - cantonés

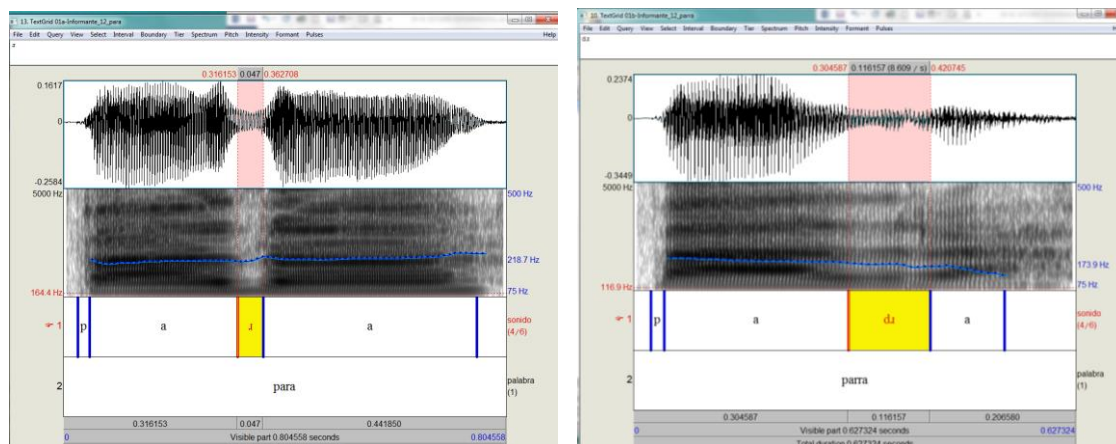


Fig. 149a y 149b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 12 - para/parra

Si se observan los espectrogramas de la figura 147a y 147b del *informante 7* se ve perfectamente la diferencia que hay entre la vibrante simple y la vibrante múltiple. Mientras que en *para* (vibrante simple), el ciclo de oclusión seguida de un breve momento vocálico se produce una sola vez, en *parra* (vibrante múltiple) observamos cinco oclusiones³⁵⁵ (zona blanca: ausencia de sonido) con sus correspondientes momentos de abertura (zona sombreada).

Si, por el contrario, observamos la figura 148a del *informante 3* podemos ver que se trata del espectro de una “perfecta” [l].

En cuanto al espectro de la figura 148b, que corresponde a *parra*, es bastante peculiar, por lo que merece un análisis más pormenorizado: si lo observamos detenidamente (quizá se aprecie mejor en el oscilograma), se observa: primero, una zona de ausencia de sonido, en la que sólo se aprecia el final de la articulación de la vocal precedente; y, después, una barra de explosión, seguida de un sonido continuo semejante al de la lateral. En realidad se trata de [tl]. Articulación que viene provocada por la imposibilidad que tiene de hacer que el ápice de su lengua vibre, ni siquiera una sola vez.

Este fenómeno nos recuerda a la dificultad que tienen los niños pequeños de hasta 5 años para pronunciar y discriminar entre determinadas consonantes, en concreto, entre /l, r, d/, así como para pronunciar sonidos dobles, como la vibrante múltiple, que es uno de los fonemas que los niños adquieren de forma más tardía. Dentro del ámbito de la patología del lenguaje este fenómeno es frecuente y se conoce con el nombre de *dislalia*³⁵⁶ *selectiva*, es decir, la incapacidad de pronunciar correctamente sólo algunos

³⁵⁵ Martínez Celdrán (1998) describe las vibrantes como una variante ocasional ya que en vez de aparecer en el espectrograma una clara oclusión aparecen unas estrías características de las aproximantes.

³⁵⁶ Trastorno en la articulación de los fonemas.

fonemas y se debe a la mala colocación de la lengua que, junto al aire que se sopla, impide originar el sonido adecuado³⁵⁷.

En el caso de nuestro informante, de origen chino, el problema se produce por la ausencia de este fonema en el sistema fónico de su lengua materna y, de ahí, la dificultad que tiene el alumno sinohablante de articularlo correctamente.

Ahora bien, ¿por qué articula [tl]? La respuesta creemos poder basarla en el siguiente razonamiento: se trataría de una posible evolución fónica, partiendo de lo que pronunciaría un niño con problemas de *dislalia selectiva*, que sería [dr]:

p.e. *perro*: [r] > [dʳ] → [tʳ] → [tl]

Este niño pronunciaría algo así como [**pedʳo*]. Nuestra teoría es que el alumno sinohablante, siguiendo sus propias tendencias articulatorias, por un lado ensordece la oclusiva sonora [d] dando lugar a [t] y por otro neutraliza la [r] dando lugar a [l], con lo que el sonido resultante que oímos y vemos en el espectrograma de la figura 148b es, en realidad, [**patla*].

En cuanto a los informantes cantoneses, si seguimos comparando la figura 149a del *informante 17* con la figura 148a del *informante 3* se determina claramente que no se trata del espectro de una [l] sino que es la articulación de una vibrante que podemos denominar “suave”, compatible con una interferencia de la aproximante post-alveolar sonora [ɹ] de algunas variedades del inglés, lengua que todos los informantes de cantonés dominan como L2/L3, debido a que este sonido tampoco existe en cantonés.

³⁵⁷ Para más información sobre estos fenómenos, véase la siguiente dirección web: <http://todossomos especiales-menchimalaga.blogspot.com/>

En cuanto a la figura 149a correspondiente a la vibrante múltiple del informante cantonés, en contra de lo esperado, no ocurre el mismo fenómeno que con los informantes de mandarín. Digamos que el proceso evolutivo se queda en una fase intermedia ya que sí nos parece en el audio que se produce la articulación de una oclusiva dental [d] ante la vibrante que no se ensordece pero en el espectrograma apenas se aprecia la oclusión y los formantes ofrecen una bajada de frecuencia muy tenue. Por esto, y por el hecho de no ir precedido de pausa, ni de nasal o lateral, aunque este sonido no existe en chino, pensamos que se trata del alófono interdental fricativo sonoro [ð], alófono típico en mitad de palabra o al principio sin pausa previa que se vuelve fricativa por comodidad y fluidez de la articulación (Bernal, Gómez y Bobadilla 1999:194). Observando el espectrograma de esta figura se aprecia además que, por el contrario, aunque de una manera más suave, sí son capaces de distinguir y producir las vibrantes y en ningún momento se llega a neutralizar.

Se trataría más bien de un problema en el modo de articulación debido probablemente al hecho de que, aunque la mayoría de los sinohablantes tienen la habilidad de vibrar la punta lengua, es cierto que la parte involucrada en su articulación es mayor que la de los nativos de español. Además, la parte de la cavidad oral que toca el ápice de la lengua está más atrás, a veces rozando el paladar duro. Esto conlleva una vibración más larga y sonora.

Por ello pensamos que el sonido [ð] es introducido a modo de compensación como solución lingüística ante la dificultad de producir una vibrante múltiple adecuada en español que no existe en su lengua; pero no porque no distingan perceptualmente el sonido en español, como hemos dicho, sino porque son incapaces de reproducirlo y el sonido más próximo

con el que están familiarizados es el del inglés. En este sonido en inglés la parte frontal de la lengua se acerca a los alveolos superiores sin hacer contacto con el paladar, pero su realización también puede ser retrofleja y entonces la punta de la lengua llega a curvarse hacia la parte posterior del velo del paladar, impidiendo la oclusión del tracto vocal. Atendiendo a la proximidad de esta primera realización se podría explicar la intromisión de la oclusiva dental en contacto con la vibrante.

Así, la evolución de la vibrante múltiple en este caso quedaría de la siguiente forma:

p.e. *parra*: [r̥] > [d̥] > [**padia*]

20.1.3. Fricativas

Desde el punto de vista articulatorio, las consonantes fricativas, también llamadas constrictivas, se realizan por medio de un estrechamiento de dos órganos articulatorios que modifica la corriente de aire originando una fricción turbulenta, que es lo más audible de ellas. Frente a las oclusivas, que son momentáneas, y las vibrantes, que son interruptas, estas consonantes junto con las laterales, son continuas. Durante su emisión, es normal que el velo del paladar permanezca adherido a la pared faríngea, por lo que el aire sale por la cavidad bucal.

Acústicamente, una consonante fricativa es fundamentalmente ruido (producido por la fricción), es decir, inarmonicidad que se muestra en el espectro como una mancha, sin las estrías ni los formantes característicos del sonido armónico. Se distinguen del resto por: la intensidad general, las zonas de mayor concentración de energía a lo largo de la fricación, la presencia/ausencia de sonoridad y las transiciones vocálicas. En español,

se pueden establecer dos grupos: a) el de aquellas consonantes que poseen predominio de resonancia en las zonas de bajas frecuencias; b) aquellas cuya resonancia se concentran en las zonas de altas frecuencias, llegando a ocupar en algún caso todo su espectro (Quilis 1993:246-274).

En función de los objetivos perseguidos en este trabajo de investigación, nuestra atención queda centrada en dos de estos elementos: /s/ y /θ/.

20.1.3.1. Sibilantes → Neutralización /s/ - /θ/ > /s/

Ambos fonemas pertenecen al grupo cuya resonancia se concentra en la parte alta del espectro, si bien /s/ presenta una intensidad mucho mayor que /θ/, que es, junto con /f/, muy débil.

En lo que afecta al punto de articulación /s/ es linguovelar y /θ/ linguointerdental. Por su parte, ambos son fonemas sordos y pueden aparecer en cualquier posición de la cadena hablada. Ambos elementos están sujetos a variaciones dialectales, que no entramos a desarrollar.

/s/-/θ/ en posición inicial: *sima/cima*

Informante 7 - español

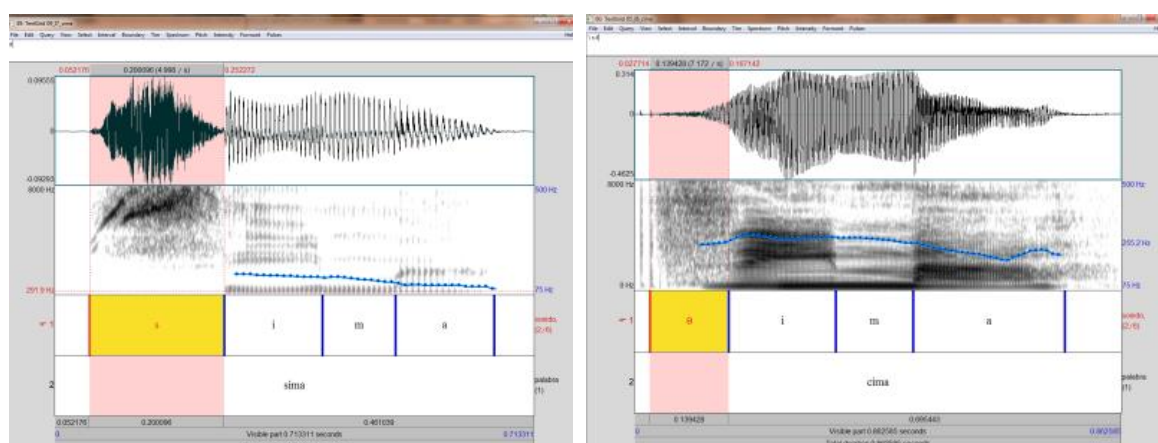
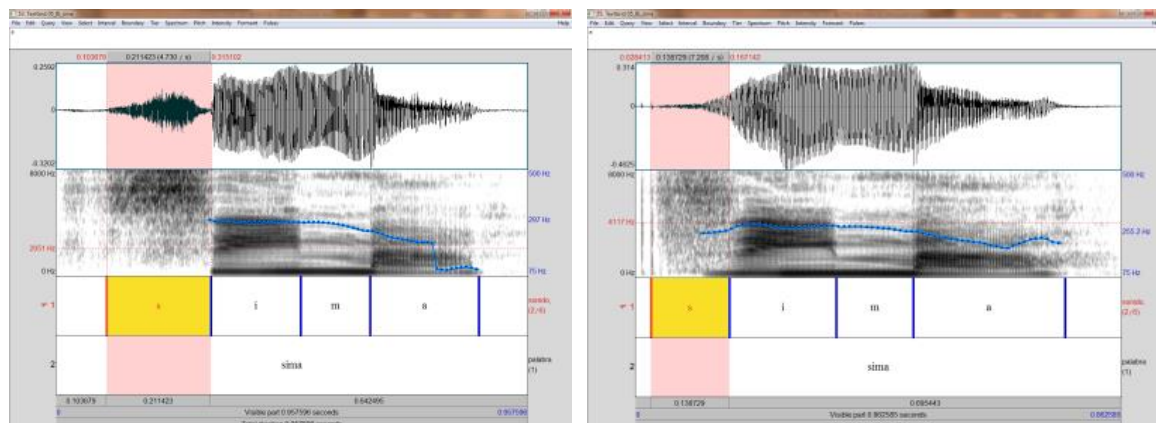
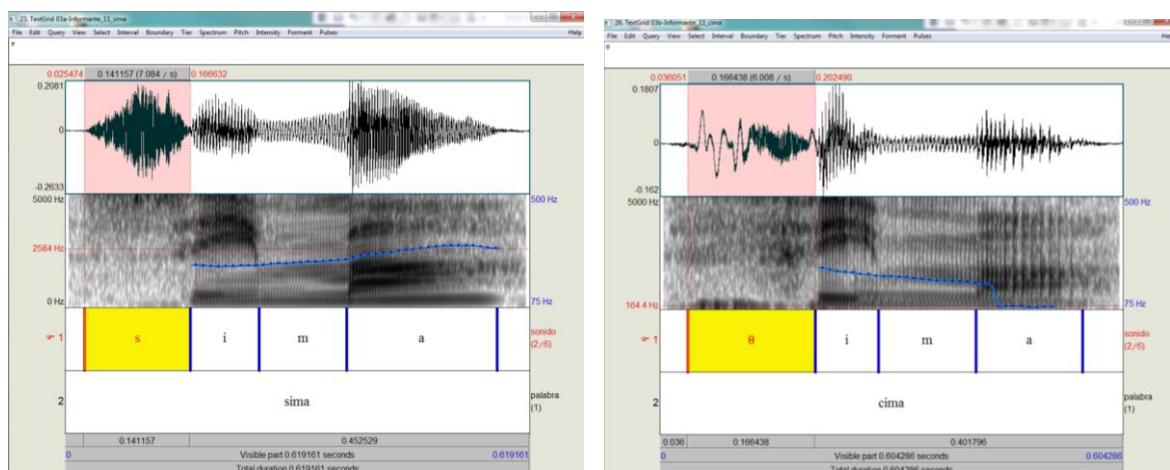


Fig. 150a y 150b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - *sima/cima*

Informante 6 - mandarín

Fig. 151a y 151b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 6 - *sima/cima*

Informante 11 – cantonés

Fig. 152a y 152b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 11 - *sima/cima*

/s/-/θ/ en posición intervocálica: *masa/maza*

Informante 7 - español

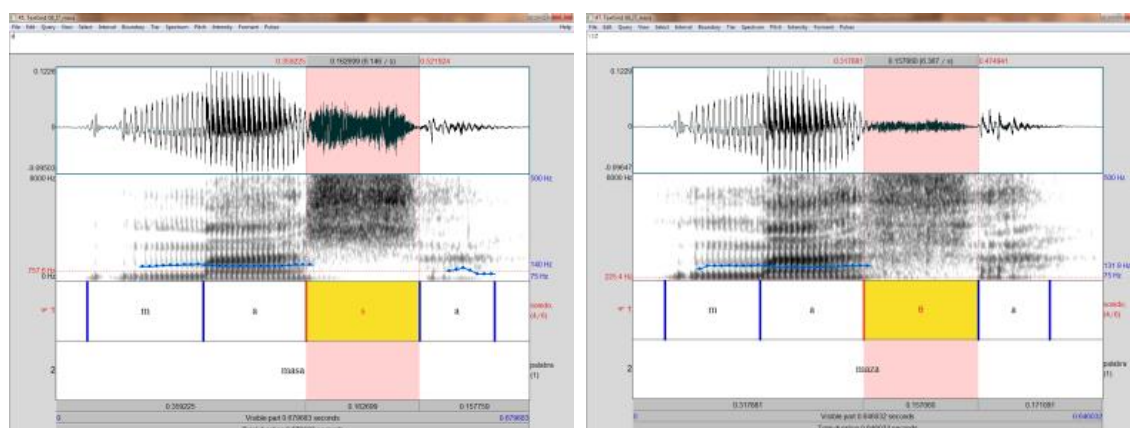


Fig. 153a y 153b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 7 - masa/maza

Informante 6 - mandarín

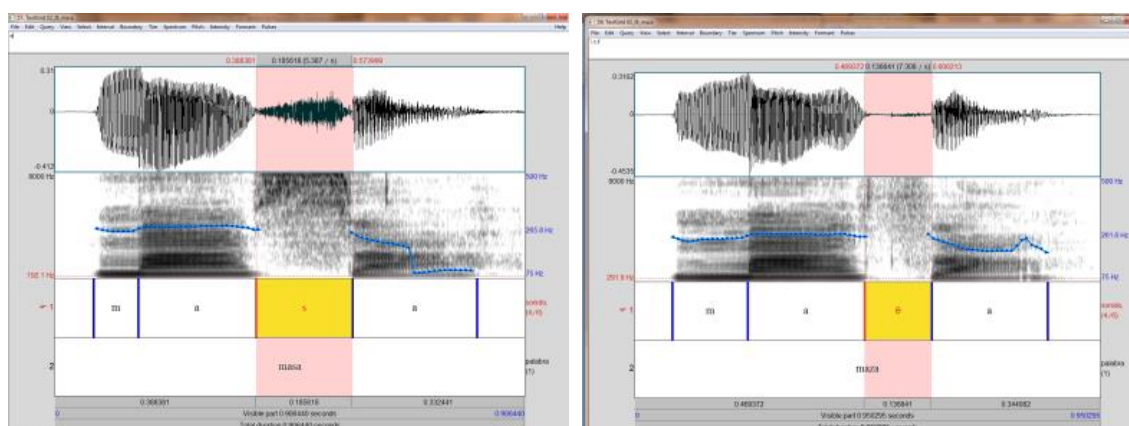


Fig. 154a y 154b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 6 - masa/maza

Informante 11 – cantonés

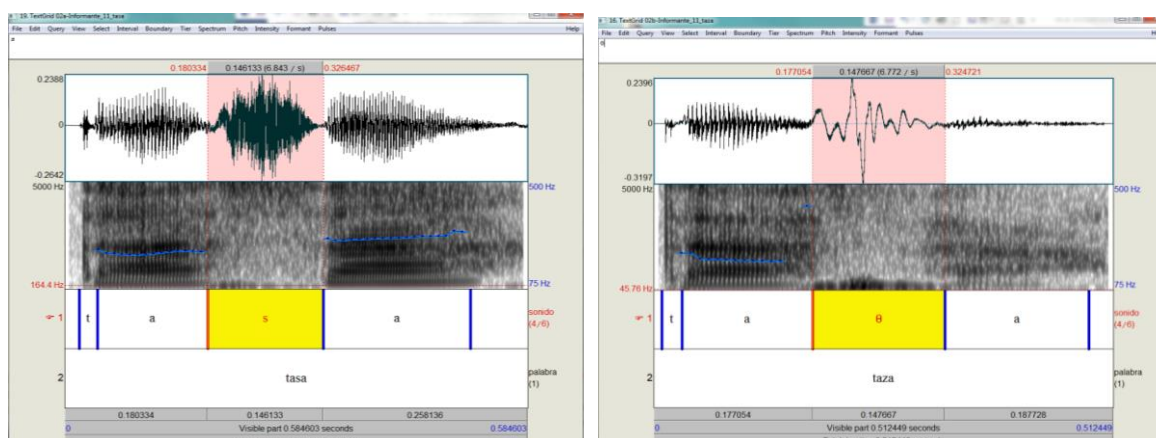


Fig. 155a y 155b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 11 - tasa/taza

Como se puede apreciar, las ocho figuras que preceden a estas palabras reflejan perfectamente lo enunciado con anterioridad. Tanto en posición inicial como en posición intervocálica ambos elementos mantienen sus características acústicas. De hecho, hemos tenido que subir la frecuencia a 8000 Hz. (en el programa Praat) para poder verlos mejor, dado que su resonancia se concentran en las zonas de altas frecuencias. Pensamos que, en mandarín, debido a que la articulación de [s] se realiza en la parte superior de la lengua que hace contacto con la región alveolar mientras que al mismo tiempo la parte frontal se eleva parcialmente hacia el paladar duro. La forma de la lengua en este momento es convexa y esta posición provoca una mayor fricción en mandarín que en español; en cantonés debemos tener en cuenta que las fricativas solo se dan en posición inicial de sílaba y que el ápice de la lengua se posiciona justo detrás de los incisivos superiores pero sin tocarlos, y el pre-dorso de la lengua sin embargo toca la región alveolar.

Ello significa que, en este caso, el informante 6 percibe perfectamente las diferencias que existen entre ambas unidades, a pesar de que /θ/ es uno de los fonemas que no existe como tal ni en mandarín ni en cantonés. La única observación oportuna que podemos hacer en este sentido es la menor intensidad que presenta la articulación de [s] cuando es emitida por el *informante 6*, con respecto a la del *informante 7* (véase figuras 150a - 151a y 152a y 153a).

En contra de la hipótesis de partida, los análisis realizados ponen de manifiesto que la mayoría de los informantes chinos discrimina entre ambos fonemas; sólo hay una excepción, que exponemos a continuación. Es importante resaltar que quizá los ejercicios realizados en clase durante los tres meses del *Practicum* y los seis meses de estancia en Hong Kong,

respectivamente, así como sus conocimientos previos hayan ya surtido efecto en estos hablantes.

○ Una excepción: Informante 4 - mandarín

Las figuras que aportamos a continuación (156a y 156b) son, en efecto, las únicas pruebas que apoyan la hipótesis de partida. En ellas se puede ver cómo el *informante 4*, el único de todos los analizados y el único informante masculino mandarín, que neutraliza en favor de [s].

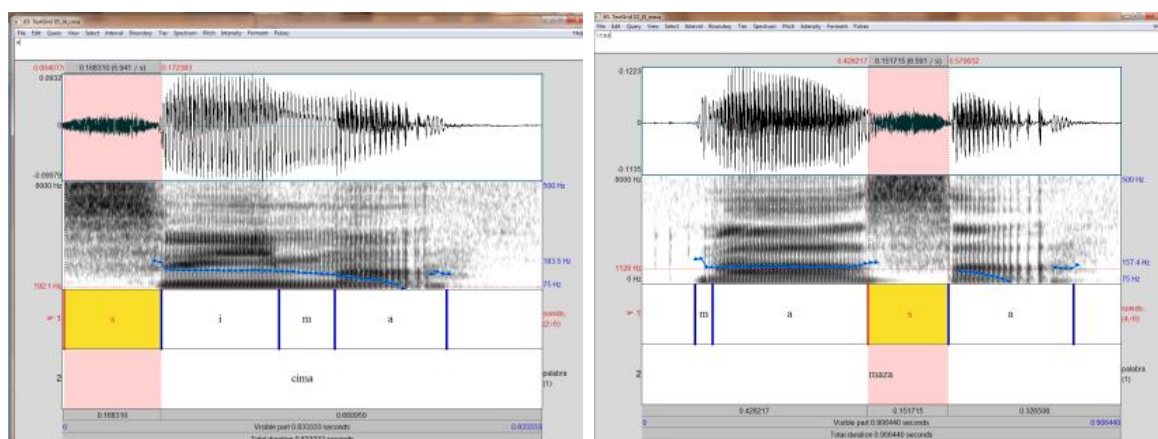


Fig. 156a y 156b: Oscilogramas y espectrogramas Informante 4 - cima/maza

Ello significa que habrá que seguir investigando antes de sacar conclusiones más definitivas. Habría que ampliar el estudio, analizar y contrastar tres clases de informantes: nativo español, nativo chino que sabe español (en un nivel más avanzado de español) y chino que no tiene nociones de español, y tener en cuenta la variable *hombre/mujer*, para ver si los datos corroboran o no estas primeras observaciones.

Añadimos que, tras la conclusión del resto de los análisis y comparaciones de las demás consonantes propuestas, podemos afirmar que tanto las nasales /m, n, ɲ/ como la africada palatal sorda /tʃ/ son bastante similares

en lugar y modo de articulación en los tres casos por lo que no causan especial problema y es por ello que no exponemos ningún ejemplo en este apartado.

20.2. Nivel suprasegmental

Queremos comenzar puntualizando que los resultados que aquí se ofrecen del estudio entonativo realizado a los informantes se centran sólo en la *frecuencia fundamental* (F0)³⁵⁸, por lo que los otros dos parámetros que intervienen en la entonación, duración e intensidad, serán abordados en proyectos futuros ya que la valoración de los datos obtenidos pasa por niveles de estudio más exhaustivos y minuciosos.

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos escogido un corpus leído porque lo que pretendíamos con este trabajo era obtener el *patrón entonativo neutro*, no marcado, de los informantes, es decir, no afectado por cuestiones que van más allá de las puramente fónicas, y dejar al margen todas aquellas interferencias emotivas de orden pragmático que podían incidir en las curvas entonativas ofreciéndonos resultados no perseguidos.

20.2.1. Curvas entonativas

Cortés Moreno ha estudiado ampliamente las dificultades entonativas en español por parte de sinohablantes. El punto de partida se genera en el hecho que los contornos declarativos en chino se caracterizan por mostrar un tono inicial medio, mientras que en español la inflexión final es

³⁵⁸ La frecuencia más baja de entre todas las que componen un sonido (Gil Fernández, 2007:53).

descendente. Según afirma este autor (2013:181), estas diferencias son las que provocan que los sinohablantes produzcan en ELE inflexiones finales menores que los españoles.

Hacemos una primera valoración de los alumnos que tienen el mandarín como LM. Proponemos unas frases *ad hoc* enmarcadas en los tres enunciados básicos del español para después hacer una comparación junto con el cantonés y determinar los parámetros distintivos.

202.1.1. Enunciados declarativos³⁵⁹

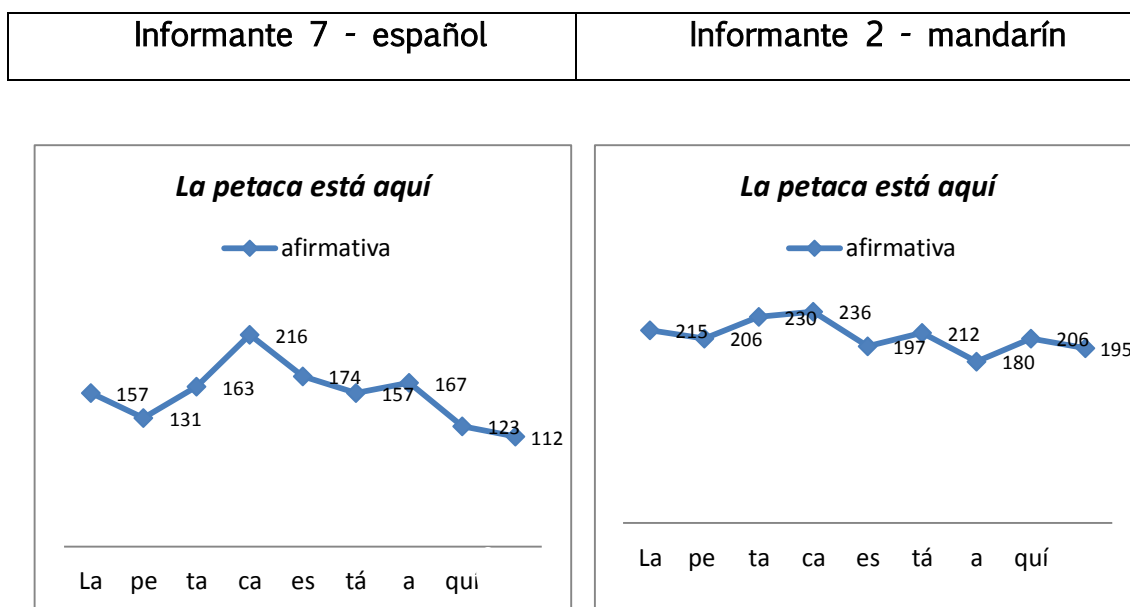


Fig. 157a y 157b: Curvas entonativas de enunciados declarativos³⁶⁰.

La primera observación que tenemos que hacer de carácter general, ya

³⁵⁹ Quilis (1993) denomina este tipo de frases *declarativas*, Gil Fernández (2007) *afirmativas* y Frías Conde (2001) *enunciativas*, por lo que usamos estos términos indistintamente.

³⁶⁰ Aunque el corpus seleccionado está compuesto por frases de 8 sílabas cada una, los valores de F0 que aparecen en las figuras son 9. Ello se debe a que aportamos el valor central y el valor final de la última vocal, ya que ello nos permite saber exactamente hasta dónde llega la curva melódica en su declinación.

que afecta a todas las curvas analizadas, es que el tono del *informante 2* es bastante más alto, es decir, más agudo, que el del *informante 7*, lo que se puede apreciar a simple vista prestando atención a los valores de F0 que se aportan en las figuras. En principio, no podemos aseverar que ello sea una característica relacionada con el patrón entonativo de la lengua china ni tampoco que se deba a cuestiones relacionadas con la cualidad de la voz del informante. Sólo un estudio más amplio en todas sus vertientes nos podría llevar a conclusiones más concretas.

Como ya sabemos, el esquema entonativo de las oraciones enunciativas con un solo grupo fónico es simple: el tono sube hasta la primera postónica, donde alcanza los valores más altos, a partir de donde empieza la declinación, que puede ser más o menos abrupta en función de diversos factores³⁶¹. Este patrón prosódico, prototípico de este tipo de enunciados se cumple a la perfección en el caso del *informante 7*³⁶² (S1: 157 Hz. / S4: 216 Hz. / S8: 112 Hz. /), con 104 Hz. de diferencia entre el pico máximo (S4) y el final de la declinación (S8), cosa que no ocurre en el *informante 2*, donde apenas existe declinación, sino más bien un continuo subir y bajar con pocas diferencias de frecuencia: 41 Hz. entre el pico máximo (S4: 236 Hz.) y el final de la declinación (S8: 195).

Por su parte, observamos también que en ambos informantes el pico máximo coincide, en efecto, con la primera postónica (S4), en este caso, **ca**, lo que supone una subida de 85 Hz.³⁶³ en el *informante 7*, frente a los 30 Hz. del *informante 2*.

³⁶¹ Eludimos entrar en mayores detalles y consideraciones dadas las limitaciones a las que nos vemos abocados.

³⁶² De aquí en adelante, para no repetir el término *sílaba*, usaremos sólo la abreviatura *S*.

³⁶³ Aunque los valores aparecen marcados en los tramos de las curvas melódicas, corresponden a los picos.

De lo expuesto se desprende que el informante chino aún no ha captado del todo las características prosódicas del español porque si bien ha subido el tono hasta la S4, donde ha alcanzado el valor más alto, finaliza el enunciado con un tonema en *anticadencia*³⁶⁴, es decir, que aún no ha aprendido a modular lo suficiente como para que se aprecie al oído el movimiento tonal de ascenso-descenso propio de un hablante nativo.

A continuación analizamos unas frases seleccionadas del corpus de modalidad declarativa e interrogativa que nos sirven como muestra del análisis comparativo efectuado y que complementa el análisis previo.

Estas frases de 11 sílabas poseen una estructura básica SN + V + SN de acento tonal llano y tras su análisis podremos conocer, entre otros, el comportamiento de la curva en el tonema y pretonema, las coincidencias entre los picos tonales en las tres variedades, las fronteras sintagmáticas, los desplazamientos acentuales, etc.

En las figuras adjuntadas se muestran los TexGrids³⁶⁵ y las curvas entonativas correspondientes para comparar los valores de los tres informantes, español, mandarín y cantonés.

³⁶⁴ Sílabas final de la unidad melódica que expresa la terminación alta a cuatro o cinco semitonos por encima del cuerpo del grupo fónico (Gil Fernández 2007).

³⁶⁵ Uno de los tipos de objetos del programa informático *Praat* usado para la segmentación y etiquetaje en el análisis de datos. Se conforma de un número de niveles en los que está dividida la imagen: un oscilograma, un espectrograma, casillas para la segmentación (sonidos, sílabas, palabras, frases, etc.).

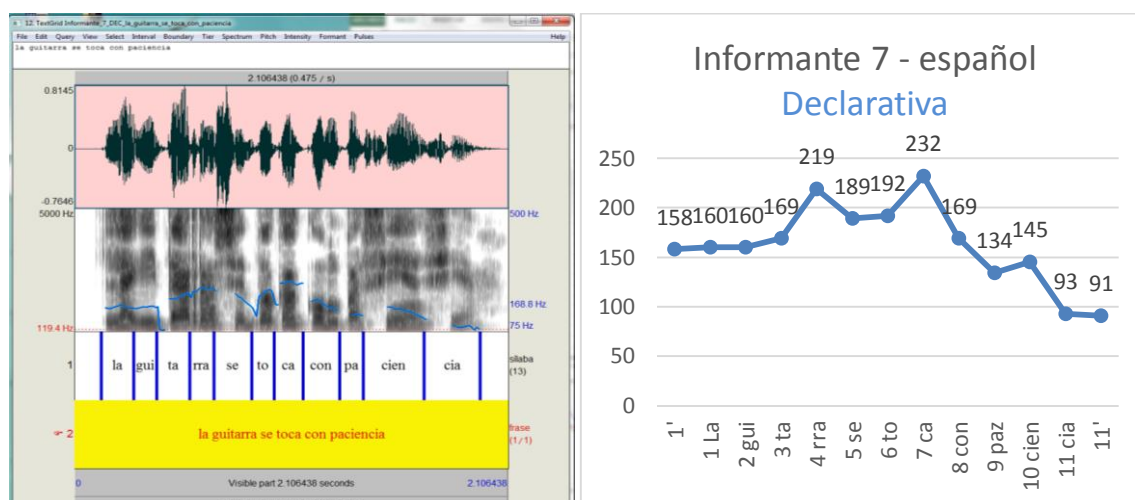


Fig. 158a y 158b: TextGrid y curva entonativa de enunciado declarativo – Informante 7

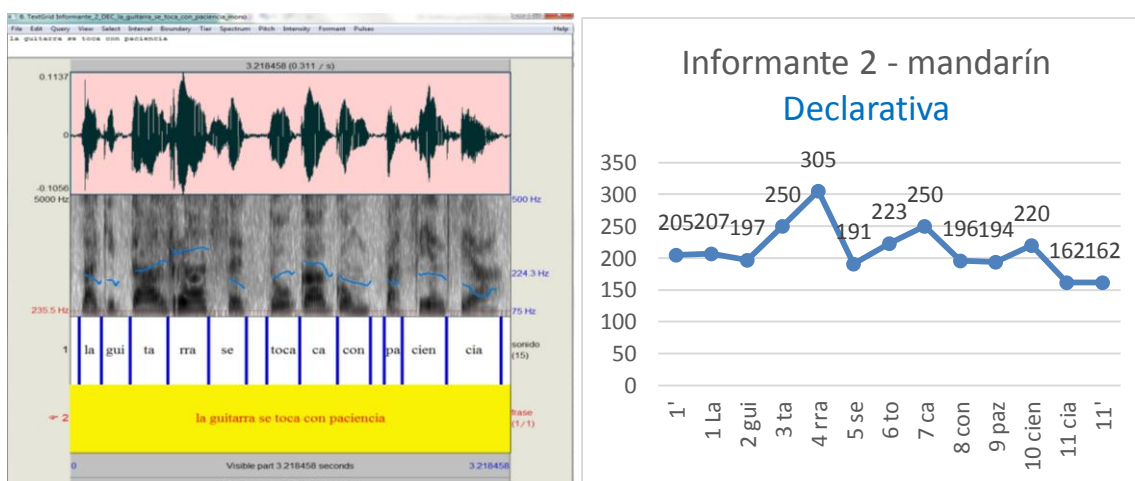


Fig. 159a y 159b: TextGrid y curva entonativa de enunciado declarativo – Informante 2

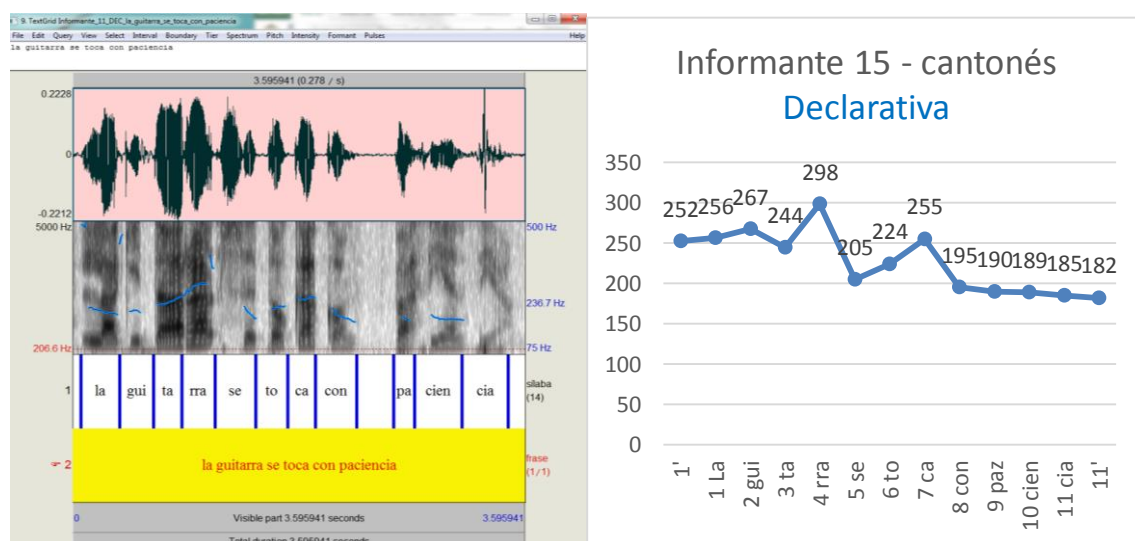


Fig. 160a y 160b: TextGrid y curva entonativa de enunciado declarativo – Informante 15

En cuanto a los contornos pretonemáticos de los tres informantes podemos observar que F0 desarrolla una sucesión de subidas y bajadas y una configuración tonemática en cadencia con final llano.

En los gráficos se refleja que los picos tonales no siempre se corresponden con las sílabas de acento léxico.

El campo tonal del *informante 7* (figura 158b) oscila entre los 232 Hz (valor máximo) y los 93 Hz (valor mínimo) alcanzando un valor medio aproximado de unos 130 Hz. El valor más alto se produce en la S7 postónica del verbo (-ca / 232Hz).

Por el contrario, en las figuras 159b y 160b de los *informantes 2 y 15*, respectivamente, se vislumbra una curva totalmente diferente cuyo valor de F0 es bastante más elevado, lo que respalda la hipótesis que presentábamos anteriormente: en este caso el *informante 2* vuelve a presentar en este enunciado un tono muy alto, por lo que pensamos que se trata de una característica relacionada con la interferencia del patrón entonativo de su lengua, característica que también presenta el informante de cantonés como veremos a continuación.

En contra de lo previsto, el valor más alto se produce en la S4 postónica del SN1 (-rra) y no en la S7, con valores muy superiores a los del informante español: 305Hz en el caso del informante mandarín (existiendo una diferencia de 73Hz) y 298Hz en el cantonés (con una diferencia similar, 66 Hz). El campo tonal del *informante 2* oscila entre el valor máximo de 305 Hz y el mínimo de 162 HZ, alcanzando un valor medio significativamente más elevado que el del *informante 7* (143 Hz) mientras que el *informante 15* oscila entre los 298 Hz y los 185 Hz, con un valor medio algo inferior que el mandarín (113 Hz).

En cuanto al tonema, siguiendo la normalidad del patrón en español, ocurre en cadencia con una declinación más o menos pronunciada en función de la estructura acentual del último elemento. La curva media resultante presenta un valor inicial de F0 de 160 Hz (informante español), 207 Hz (informante mandarín) y 256 Hz (informante cantonés), lo que representa una altura media inicial del tono bastante elevada pero mucho más pronunciada en el caso de los informantes sinohablantes.

En el *informante 7* (figura 158b), a partir de esta primera sílaba la curva inicia un movimiento ascendente progresiva que culmina en la S4, postónica (-rra) correspondiente al primer pico y que alcanza los 219 Hz. A partir de este primer pico, la curva desciende ligeramente para volver a subir hasta un segundo pico situado en la S7 (-ca), postónica del segundo acento tonal, donde alcanza los valores más altos con 232 Hz., frontera de palabra y límite entre el verbo y su sintagma preposicional. A partir de éste se inicia el descenso final propio de los enunciados declarativos en español, con 93 Hz., 70 Hz por debajo del valor inicial de la curva.

En las curvas del *informante 2* (figura 159b) y el *informante 15* (figura 160b), también se observa ese movimiento ascendente abrupto cuya culminación coincide en la S4, primer pico y postónica (-rra), alcanzando unos valores extremadamente altos (valores máximos), 305 Hz en mandarín y los 298 Hz en cantonés. A partir de este primer pico, la curva desciende de igual manera que en el caso del nativo español para volver a subir hasta un segundo pico situado en la S7 (-ca), postónica del segundo acento tonal, donde se alcanza unos valores de 232 Hz. (mandarín) y (cantonés), frontera de palabra y límite entre el verbo y su sintagma preposicional. A partir de éste se inicia el descenso final propio de los enunciados declarativos en español pero de manera más tenue y menos abrupta que en el *informante*

7, quedando unos valores medios, con 162 Hz (45 Hz por debajo del valor inicial de la curva) el *informante 2* y un valor de 185 Hz (71 Hz por debajo del valor inicial de la curva, más cercano al valor del informante español) en el caso del *informante 15*.

Se debe tener en cuenta, por un lado, que en español las unidades melódicas acentuales se asocian con el acento léxico mientras que en mandarín son las sílabas las que se asocian con los tonos; y por otro, que en las lenguas tonales, el movimiento tonal significativo (ascendente/descendente) se encuentra en el núcleo de la sílaba mientras que en las lenguas entonativas se encuentra en la inflexión tonal final que va desde la última sílaba tónica hasta el final del grupo entonativo, este coincide con el final de la oración (Planas Morales 2010:214) y posibilita la distinción entre los diferentes contornos enunciativos. En cuanto al cantonés, ya hemos mencionado en el capítulo III que, como en mandarín, sus hablantes están acostumbrados a los cambios tonales dentro de la sílaba y no en estructuras más grandes (oraciones) como en español.

En este análisis se percibe que no siempre se tienen las estrategias adecuadas para la decodificación de las señales entonativas y los tonos léxicos. Por ello, pensamos que estos informantes (en ambas variedades), en vez de imitar la pronunciación del español nativo, tienden a asociar la sílaba tónica con el contorno tonal ascendente y la postónica con el contorno tonal descendente, aplicando de este modo el conocimiento de tonos de su propia lengua y llevándose a cabo la transferencia de la LM. Como consecuencia de esta estrategia, el pico del contorno de F0 tiende a recaer en los límites de sílaba, entre la sílaba tónica y la postónica.

A continuación vemos un gráfico donde se refleja la diferencia entre los tres contornos entonativos con sus valores:

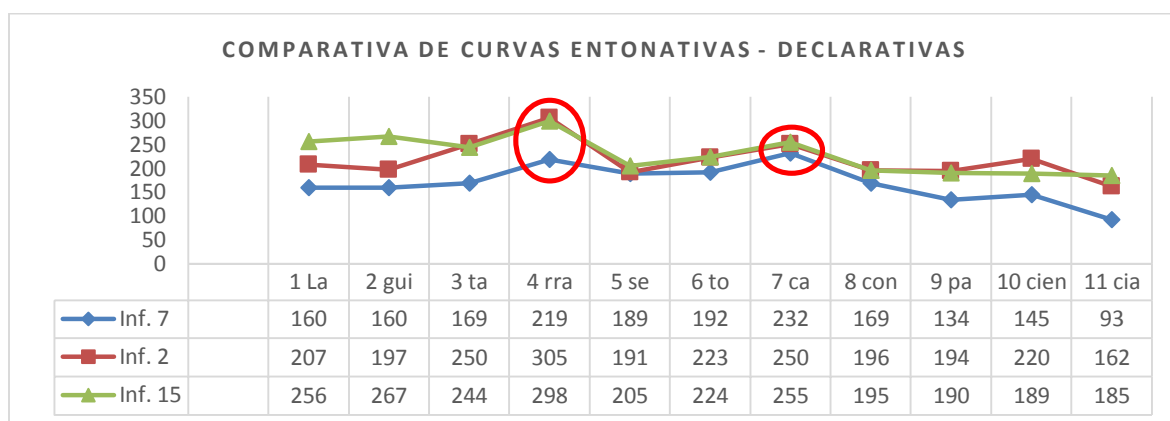


Fig. 161: Comparativa de las curvas entonativas/declarativas en los tres tipos de informantes

20.2.1.2. Enunciados interrogativos absolutos

Informante 7 - español	Informante 2 - mandarín
------------------------	-------------------------

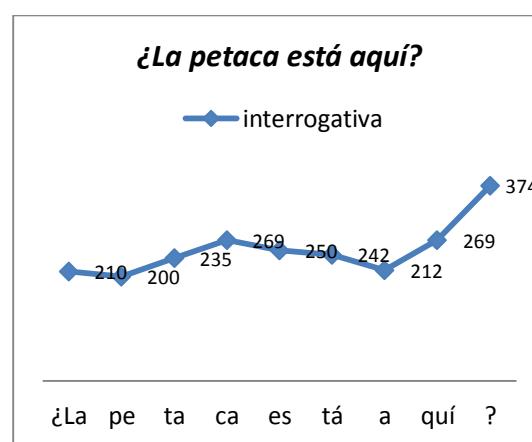
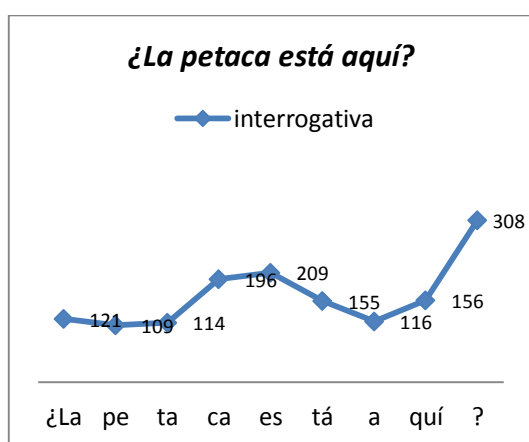


Fig. 162a y 162b: Curvas entonativas de enunciados interrogativos absolutos.

Hemos elegido los enunciados *interrogativos absolutos* (respuesta *sí/no*) porque son los más significativos en español, desde el punto de vista entonativo. Frente al final en *cadencia*³⁶⁶ propio de los enunciados declarativos, las interrogativas absolutas terminan con un final en

³⁶⁶ Sílabas final de la unidad melódica que expresa la terminación absoluta de la frase enunciativa (Gil Fernández 2007).

anticadencia. En nuestro caso, los dos informantes terminan los enunciados interrogativos absolutos en anticadencia y el final ascendente arranca desde la penúltima sílaba tónica del enunciado, aunque como se puede apreciar existen algunas diferencias significativas:

La curva melódica del *informante 7* tiene un primer momento ascendente, hasta la S5 (121 Hz. – 209 Hz. = 88 Hz. de diferencia); un segundo momento descendente, hasta la S7 (209 Hz. – 116 Hz. = 93 Hz); y un tercer momento ascendente que culmina al final del enunciado, coincidiendo con el valor final de la S8 (116 Hz. – 308 Hz. = 192 Hz.).

Si prestamos atención ahora a la curva melódica del *informante 2*, podemos ver que tiene un primer momento ascendente, hasta la S4 (210 Hz. – 269 Hz. = 59 Hz. de diferencia); un segundo momento descendente, hasta la S7 (269 Hz. – 212 Hz. = 57 Hz.); y un tercer momento ascendente que culmina al final del enunciado, coincidiendo con el valor final de la S8 (212 Hz. – 374 Hz. = 162 Hz.).

A pesar de que existen coincidencias relevantes en ambos informantes, esta entonación es la que mayor dificultad plantea a nuestros aprendientes, tanto en la percepción como en la producción. Es evidente que, en este caso, el *informante 2* de origen chino progresa adecuadamente, ya que ahora sí ha captado el esquema básico del patrón entonativo del español para este tipo de enunciado, aunque tiene que seguir practicando hasta que sus diferencias tonales de subida y bajada se acerquen a los valores medios de un informante nativo.

Sin embargo, una vez analizadas el segundo grupo de frases, determinamos conclusiones distintas, como vemos en los siguientes gráficos:

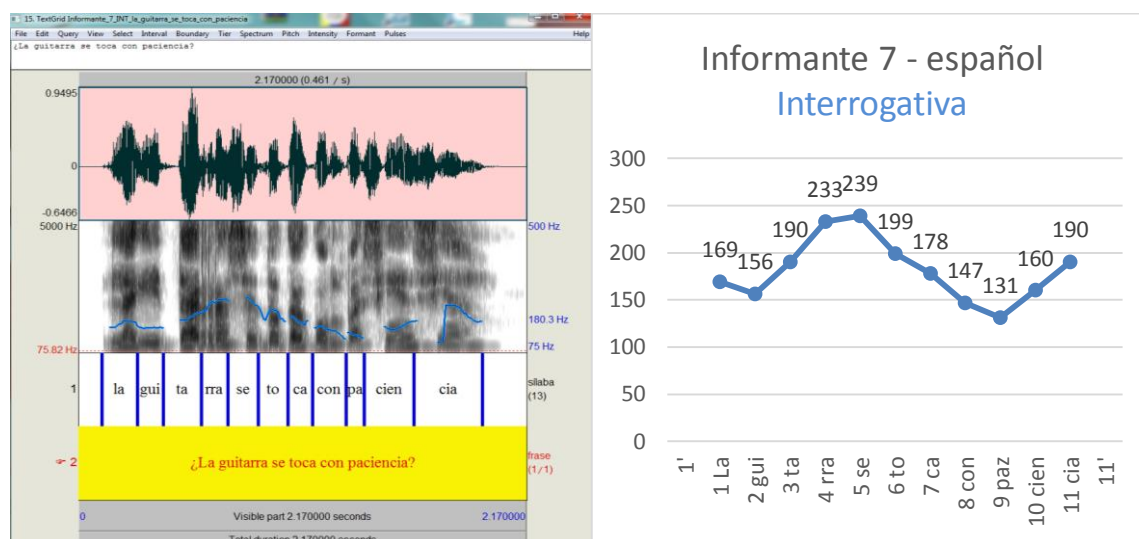


Fig. 163a y 163b: TextGrid y curva entonativa de enunciado interrogativo – Informante 7

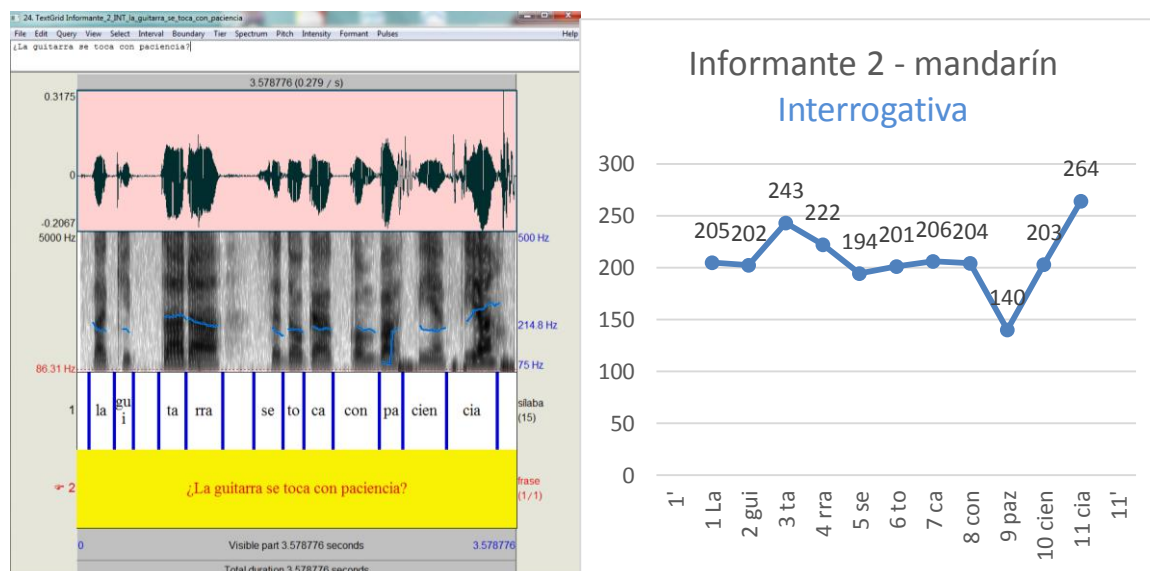


Fig. 164a y 164b: TextGrid y curva entonativa de enunciado interrogativo – Informante 2

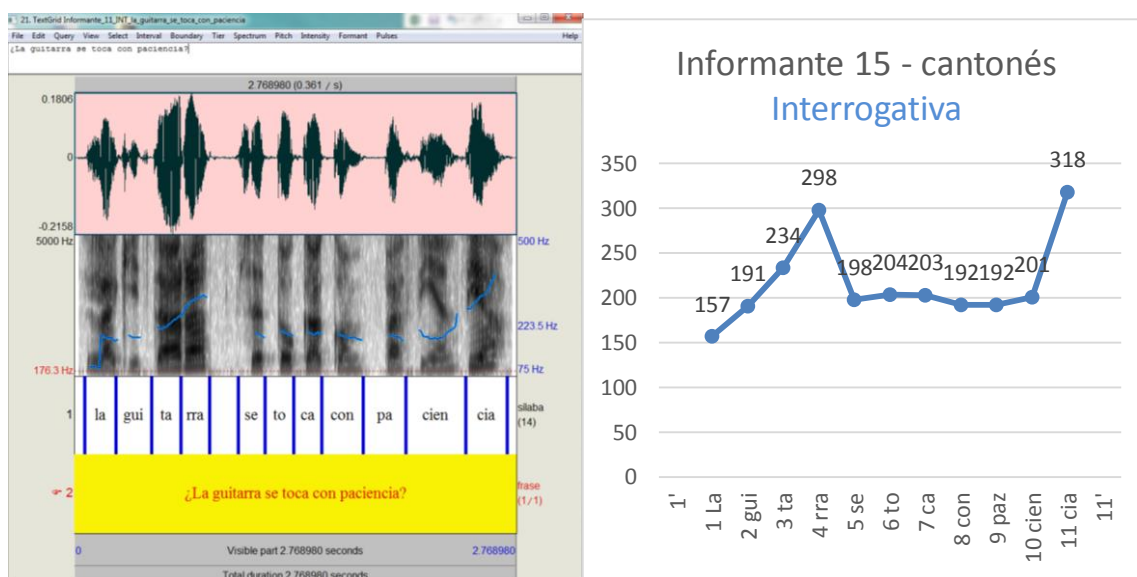


Fig. 165a y 165b: TextGrid y curva entonativa de enunciado interrogativo – Informante 15

La curva melódica del *informante 7* (figura 163b), como en la curva anteriormente descrita, vuelve a tener un primer momento ascendente, hasta la S5 (169 Hz. – 239 Hz. = 70 Hz. de diferencia); un segundo momento descendente, hasta la S9 (239 Hz. – 131 Hz. = 108 Hz); y un tercer momento ascendente que culmina al final del enunciado, coincidiendo con el valor final de la S11 (131 Hz. – 190 Hz. = 59 Hz.).

Si prestamos atención a la curva melódica del *informante 2* (figura 164b), podemos observar una curva irregular donde aparece un primer momento ascendente, hasta la S3 (205 Hz. – 243 Hz. = 38 Hz. de diferencia), coincidiendo con la sílaba tónica (-ta); un segundo momento descendente, hasta la S5 (243 Hz. – 194 Hz. = 49 Hz.) que se sostiene hasta que se produce un tercer momento ascendente desde S8 a S9, donde se produce un descenso de 64 Hz., para finalmente culminar ascendiendo hasta el final del enunciado, en S11 (140 Hz. – 264 Hz. = 124 Hz.).

En la tercera curva correspondiente al informante cantonés (figura 165b) observamos sin embargo una línea, aunque de tono más alto, de apariencia

más regular. El primer momento ascendente culmina en S4 (157 Hz. – 298 Hz. = 141 Hz. de diferencia) coincidiendo con la sílaba postónica (-rra), para descender abruptamente 100 Hz. hasta S5, y ahí mantenerse hasta S9 (198 Hz. – 192 Hz. = solo 6 Hz. de diferencia) donde comienza a ascender para culminar en S11 (192 Hz. – 318 Hz. = 126 Hz.)

En estos tres ejemplos vemos que no hay coincidencia de ningún tipo y que los dos informantes chinos no han percibido el patrón del contorno interrogativo del español correctamente, debido probablemente a la interferencia tonal de sus lenguas. Es necesario recordar que en contornos interrogativos, en mandarín se añade al final de la oración la partícula interrogativa de tono neutro *ma* cuyo patrón melódico es descendente con una suspensión final, aunque en los gráficos vemos que el patrón que sigue las curvas de la interrogativa neutra es final descendente-ascendente, coincidiendo con el tercer tono del mandarín.

Pero lo que es aún más determinante es que incluso entre los informantes mandarín y cantonés existen marcadas diferencias, por lo que podríamos sospechar que también existen divergencias entonativas entre estas lenguas.

A continuación presentamos el siguiente gráfico donde se pueden apreciar más claramente estas marcadas diferencias:

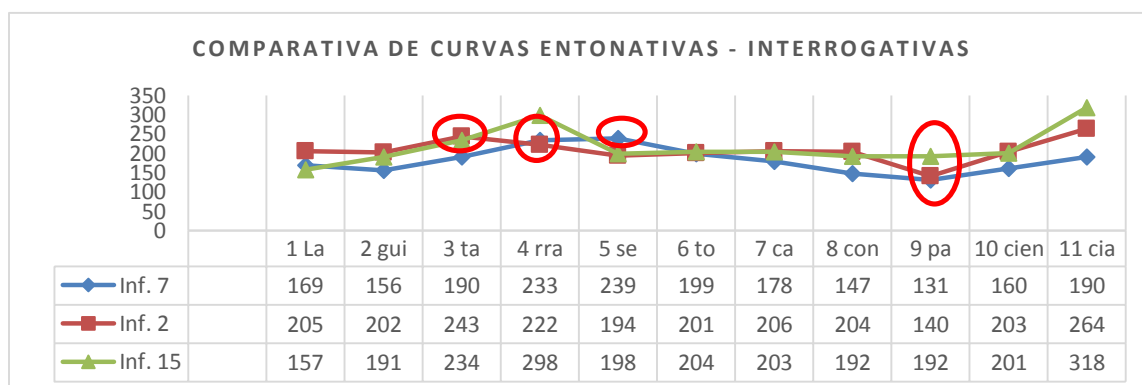


Fig. 166: Comparativa de las curvas entonativas/interrogativas en los tres tipos de informantes

20.2.1.3. Enunciados exclamativos

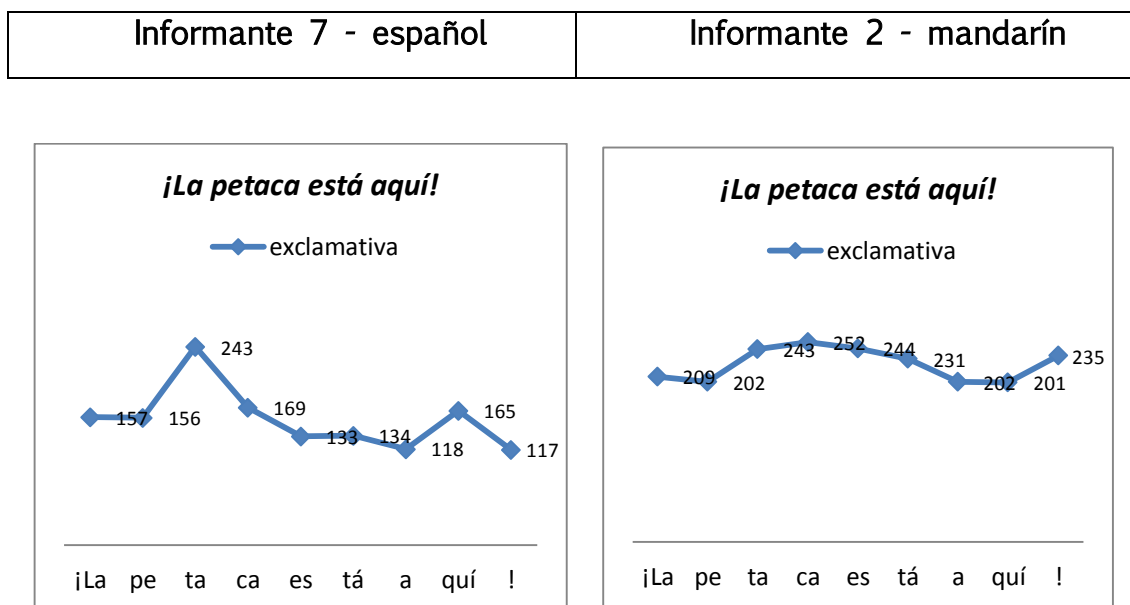


Fig. 167a y 167b: Curvas entonativas de enunciados exclamativos

En este caso, hemos de tener en cuenta que las exclamativas llevan implícito el matiz sorpresa o expresivo por lo que difiere de los otros dos patrones básicos presentados. Además, existen ciertos factores extralingüísticos que pueden interferir y realizar alguna que otra modificación de su patrón entonativo como es que el emisor se encuentre triste, alegre, enfadado, tenso, etc., ya que los matices enfáticos de la entonación reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante. Por ello, una vez más, intentamos recopilar un corpus lo más neutro posible y alejado de influencias emotivas.

Por su parte, los enunciados enfáticos se caracterizan por una fuerte subida al principio y un descenso muy pronunciado desde la primera sílaba acentuada, comportamiento que se cumple en el *informante 7*, pero no en el *informante 2*, cuya curva melódica termina, además, en anticadencia, en lugar de en cadencia. Las sílabas tónicas no solo aparecen en los picos,

también en los valles, lo que se aparta de la tendencial del nativo español. Esto significa que el cambio de dirección de la curva melódica en los enunciados exclamativos se produce en las sílabas tónicas, que dicho sea de paso, son las más relevantes en cuanto a la prosodia.

Sin embargo, Planas Morales (2010:220) pone de manifiesto que las equivalencias melódicas entre el chino y el español “pueden facilitar la comprensión de la función expresiva de la entonación española y su pronunciación debido a que se pueden aplicar los patrones melódicos de los tonos chinos a la entonación española”. En el caso de nuestro informante, no ha sido así.

Todo esto pone de manifiesto que, en esta ocasión, al informante chino aún le queda mucho que practicar, porque frente a lo que ocurre en los enunciados interrogativos absolutos anteriormente analizados, en el caso de las exclamativas aún no ha captado el patrón básico del español, y aun siendo el enunciado reconocido fácilmente como enfático, el informante lo realiza como declarativo. Esta dificultad es previsible que venga motivada por la complejidad que éstas encierran y por una cuestión para la que aún no tenemos respuesta ¿cómo se expresará en chino la alegría, la tristeza, la sorpresa o el enfado, entre otros estados anímicos posibles del ser humano?

Posponemos la respuesta para futuros trabajos.

En resumen, tras el análisis experimental llevado a cabo hemos detectado que los enunciados declarativos son los que menor complejidad plantean para este tipo de alumnos, siendo en los enunciados enfáticos donde se encuentran los mayores problemas de producción. Por tanto, en este sentido se cumple la hipótesis de partida. No obstante, aunque en menor medida, también les cuesta producir los contornos interrogativos, pues, aunque a

veces se aproximan al patrón estándar del español, aun se vislumbra cierta interferencia de la L1.

Se determina, por consiguiente, que para alcanzar una competencia entonativa próxima a los nativos, nuestros aprendientes necesitarían un mayor tiempo de exposición a la L2 con una práctica continuada.

V. PROPUESTA CURRICULAR: INTRODUCCIÓN A UN CURSO INTENSIVO DE ELE EN CONTEXTO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

En el ámbito occidental, y dentro del paradigma humanista, la denominada “enseñanza comunicativa de la lengua” ha mantenido un claro predominio en las últimas décadas a la hora de situar el enfoque de los programas de enseñanza de lenguas y los correspondientes materiales didácticos. Sin embargo, en años recientes, especialmente desde contextos educativos de la zona de Asia-Pacífico, se han alzado voces críticas en cuanto a las dificultades de adoptar el *comunicativismo* en la tradición educativa oriental. En la medida en que la enseñanza comunicativa de la lengua responde a un enfoque que incorpora una serie de postulados “fuertes”, que se proclaman con validez universal, al estilo de los antiguos «métodos», y teniendo en cuenta las dificultades que presenta la aplicación de tales postulados en determinados contextos educativos, convendría pensar en alternativas al *comunicativismo* que respondieran, de forma más adecuada, a las necesidades de la denominada “pedagogía post-método” en un contexto multipolar, como el de la era de la globalización.

A este respecto cabe plantearse si el concepto de “currículo”, visto desde una nueva perspectiva, podría dar respuesta a estas nuevas necesidades. El currículo toma en cuenta las características del entorno y las necesidades específicas de los alumnos, al tiempo que da voz, en sucesivos niveles de concreción, a distintos participantes en el proceso de desarrollo curricular –los responsables educativos, los padres, las empresas, los profesores y los propios alumnos–. El currículo no parte, por tanto, de unos planteamientos previos a los que se confiere validez universal, sino que entiende que las decisiones las deben tomar distintas personas,

en distintos momentos y en consonancia con las necesidades y características tanto del entorno como de los destinatarios de la enseñanza. Teniendo esto en cuenta, y como respuesta a la búsqueda de “nuevas metáforas” en la enseñanza de lenguas, podría proponerse el currículo, con sus potencialidades de adaptación a contextos diversos y su enfoque democrático en la toma de decisiones, como alternativa a los métodos, en general, y al *comunicativismo*, en particular. En la tradición de estudios de diseño curricular, el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001), que permite la comparabilidad de los programas y certificados de los distintos sistemas educativos europeos, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), que constituye su desarrollo para el español, pueden ser dos bases de especial interés a la hora de disponer de herramientas de planificación educativa y de estándares comunes que permitan incorporar la zona de Asia-Pacífico a los planteamientos de comparabilidad y trabajo en común, que se han propuesto hasta la fecha para el ámbito más limitado de Europa y el mundo occidental (García Santa-Cecilia 2009:17-18).

21. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

A continuación, presentamos una propuesta de una programación de un curso intensivo como parte de un programa de inmersión. Este curso tiene una duración de 100 horas a lo largo de un periodo de 5 semanas. Está dispuesto en sesiones presenciales de 4 horas diarias distribuidas en 3 sesiones de 1 hora y 20 minutos cada una con un descanso de 10 minutos entre sesión y sesión. Es fruto de un “post-método” especialmente diseñado y adecuado a las características específicas de alumnos sinohablantes con conocimientos básicos de español y un nivel A1/A2.

A partir de nuestra experiencia como profesor de ELE para sinohablantes, hemos asimilado que es necesario el diseño de un material de trabajo que ayude a estos alumnos a alcanzar las cuatro destrezas básicas pero siempre partiendo de las necesidades y características de estos estudiantes. Para ello es necesario complementar el diseño de estos materiales con una adaptación específica de los profesores basada en las costumbres y necesidades de los alumnos. Si disponen de un manual específico estos se sentirán más cómodos por lo que el aprendizaje se dará de manera más natural y afectiva.

Se pretende, por un lado, facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores no solo en la presentación de los temas lingüísticos sino también en la reflexión de temas culturales, y por otro, que estos alumnos adquieran las destrezas necesarias para poder desenvolverse en ámbitos cotidianos durante su estancia en un país de habla hispana mientras se les facilita un acercamiento entre ambas culturas.

La planificación de la programación de este curso se ha realizado siguiendo los criterios descritos por el *Centro Virtual Cervantes* cuando define el término “Diseño de programas”³⁶⁷:

“Diseñar un programa supone describir objetivos, seleccionar y secuenciar contenidos y actividades así como especificar la metodología y forma de evaluación incluyendo adecuación al currículum, al aula y a los contextos educativos para los cuales se diseña. Supone, e³⁶⁸n definitiva, trasladar la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que variará en función del paradigma del que el programa sea reflejo...”

³⁶⁷ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm

Se pretende conseguir una relación más cercana entre el profesor y el alumno por lo que se intentará trabajar con grupos reducidos, de entre 6 y 8 estudiantes, y así proporcionarles un ambiente de mayor confianza y al docente un seguimiento más personalizado.

Cuando el alumno siente en primera persona que pertenece a una nueva realidad, a una sociedad que para él era antes totalmente desconocida, se logra una mayor aceptación e integración. El programa incluye actividades culturales fuera del ámbito del aula para conseguir este fin, así facilitamos que los alumnos puedan relacionarse e interactuar con nativos que quizás en otro contexto no se produciría.

El curso está compuesto de 7 Unidades que incluyen sesiones de “Repaso” y “Autoevaluación” para ofrecerles la oportunidad de exponer las habilidades adquiridas y además para que puedan comprobar su capacidad de forma gradual y parcial. Le sirve asimismo al profesor para comprobar la capacidad del alumno, su evolución y el resultado de la metodología implementada.

Cada unidad está organizada de manera que los alumnos puedan practicar todas las destrezas comunicativas abarcando las competencias de la lingüística (gramática-léxico-fonética-ortográfica) así como las competencias pragmática y cultural.

Estas unidades presentan una serie de actividades secuenciadas de menor a mayor complejidad empezando por las de Práctica Controlada, en segundo lugar las de Práctica Semi-controlada para finalizar con las de Práctica Libre.

La lengua vehicular en clase será el español aunque quizás haya situaciones en las que el profesor tenga que hacer uso de una tercera lengua de apoyo (generalmente el inglés). No obstante, no creemos conveniente despojar a los alumnos de su L1 de manera repentina por lo que intentaremos que esté presente en la clase, en la medida en que sea

necesario y posible. Por ello, se procurará una presentación (clara y concisa) bilingüe en cuanto a las directrices a seguir, explicaciones gramaticales o presentación de actividades para facilitar la tarea tanto a los alumnos como al profesor. Pensamos que de esta manera, y teniendo en cuenta los factores afectivos y de motivación, se comenzarán a establecer los códigos que servirán de base para la relación entre docente / alumno minimizando de esta forma las diferencias culturales que puedan existir entre ellos.

La situación idónea sería que el profesor tuviera una formación adecuada que le permitiera adaptarse a las características del alumno sinohablante, además de saber utilizar y crear materiales específicos y facilitar el aprendizaje de la lengua meta según las necesidades del alumno y sus factores contextuales.

22. OBJETIVOS

➤ Objetivos generales

- Hacer un diagnóstico del grupo y de los estudiantes considerando sus características particulares como edad, procedencia, intereses, estilo de aprendizaje preferido, nivel de competencia, actitudes, aptitudes, motivación o su forma de trabajo y sus dificultades, adaptándonos en la medida a sus necesidades.
- Reflexionar sobre la cultura de España e Hispanoamérica y contrastarla con la china. De esta forma, el alumno será capaz de apreciar las características (semejanzas y diferencias) donde ambas culturas convergen.
- Introducir nuestra metodología de enseñanza de manera progresiva y reflexionar sobre ella en contraposición con las metodologías más

tradicionales seguidas en China pero sin prescindir de ninguna de ellas.

- Desarrollar en el alumno las 4 destrezas comunicativas: Hablar-Leer-Escribir-Escuchar pero intentando a la vez respetar el método educativo del que provienen.
- Conseguir que el alumno sea capaz de desenvolverse en su día a día y llegue a incorporarse como miembro de la sociedad a través de la interacción social.
- Enseñar al alumno a ser un usuario independiente y autónomo de la L2.
- Crear estrategias de aprendizaje que ayuden al alumno no sólo en el periodo de adquisición *de la L2 sino a lo largo de su vida*.

➤ **Objetivos específicos**

Al terminar el curso, el alumno será capaz de conocer:

- Qué sonidos forman parte de la L2 y qué combinaciones puede hacer con ellos.
- Los mecanismos de formación de palabras y oraciones.
- El conjunto de normas lingüísticas que determinan la producción de *output* dependiendo de la situación comunicativa.
- Los principios y los modelos lingüísticos y cómo adecuarlos dependiendo de los factores extralingüísticos.
- Las destrezas y habilidades lingüísticas, discursivas, estratégicas y socioculturales adecuadas para poder desenvolverse en el proceso comunicativo.

- El dominio de estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que suplan las carencias comunicativas y conseguir una interacción oral de manera adecuada.

Como hemos señalado dentro de los objetivos generales, se pretende que el alumno llegue a desarrollar todas las destrezas comunicativas (comprensión auditiva - expresión oral - comprensión lectora - expresión escrita - interacción oral). Para definir estos objetivos específicos de comunicación tomaremos como referencia los contenidos del MCER (2002:30) como estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua en un nivel A1/A2:

	DESTREZAS	DESCRIPCIÓN
COMPRENDER	COMPREENSIÓN AUDITIVA	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
	COMPREENSIÓN LECTORA	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
	EXPRESIÓN ORAL	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
ESCRIBIR	EXPRESIÓN ESCRITA	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Fig. 168: Objetivos específicos de comunicación según el MCER.

23. PERFIL DE NUESTROS ALUMNOS

Teniendo en cuenta las diversas realidades existentes cuando hablamos de China (China continental, Taiwán, Hong Kong y Macao) no podemos hablar de un único tipo de alumnos sinohablantes unidos por la misma lengua en la distancia geográfica sino que consideramos que se trata de cuatro variedades por lo que los estudiantes, los objetivos, los recursos y las estrategias son distintos en todos los casos. Especificamos, por tanto, que nuestro curso está dirigido a un grupo de sinohablantes universitarios de entre 20 y 24 años provenientes de China continental y cuya lengua materna es el chino mandarín, aunque algunos hablan otros dialectos e incluso otras lenguas occidentales.

Nos proponemos un curso con un grupo homogéneo monolingüe y no multilingüe pues consideramos que las ventajas que conlleva un grupo monolingüe en nivel A1 se adecuan con los objetivos perseguidos en este curso. Sopesamos la situación y, de acuerdo con lo que describe Cortés Bueno (2011:147-148), en cuanto a las ventajas de trabajar con un grupo monolingüe nos encontramos con que:

- Tanto el alumno como el profesor se adaptan mejor al nuevo entorno educativo.
- Se reduce la ansiedad de los alumnos ante la posibilidad de poder hablar el mismo idioma.
- El grupo se apoya y ayuda más entre sí.
- El profesor puede crear y usar material específico para estos alumnos.

Por el contrario, entre las desventajas de integrar alumnos sinohablantes en un grupo multilingüe podemos señalar estos dos grandes inconvenientes:

- Desmotivación de los alumnos sinohablantes frente al resto del grupo debido, por un lado, a las diferencias culturales y, por otro, de

aprendizaje al no tener el mismo nivel de comprensión que sus compañeros.

- Aislamiento o formación de “guetos culturales” por no encontrar su sitio en el grupo.

Es por ello que, una vez estudiada la situación, determinamos que para el nivel inicial de nuestro curso en inmersión lo más adecuado es trabajar con un grupo monolingüe.

Por otro lado, como ya hemos comentado a lo largo de este trabajo, debido a la tradición pedagógica del sistema educativo del que proceden estos alumnos, debemos tener en cuenta una serie de circunstancias que les va a afectar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las que nos tenemos que enfrentar a la hora de diseñar las estrategias de enseñanza y de interaccionar con ellos. En su subconsciente existe una jerarquía muy marcada que los impulsa a sentir un profundo respeto por el profesor, al que ven como dispensador de conocimiento y al que no hay que contradecir, por lo que la enseñanza es un proceso unidireccional; tienden a priorizar el uso del libro de texto y sobrevalorar los exámenes; están acostumbrados a una metodología de corte estructuralista donde se suelen realizar actividades de poca creatividad; no suelen preguntar las dudas en clase por miedo a hacer el ridículo; prefieren realizar las actividades de manera individual; etc.

23.1. La lengua del aula

Por tanto, para evitar la falta de comunicación del alumno con el profesor es importante que este conozca las características específicas de sus alumnos y los problemas concretos que sufren. Además de los problemas de aprendizaje a los que se puedan enfrentar, puede existir una diversidad en cuanto a la procedencia de estos alumnos lo que puede conllevar a su

vez una serie de diferencias culturales entre los mismos estudiantes debido, entre otras cosas, a las características personales de cada uno. Probablemente hablarán un dialecto/lengua diferente, existirán divergencias entre sus provincias de origen, no tendrán el mismo grado de conocimiento del mundo occidental, las experiencias educativas previas probablemente serán muy distintas, las motivaciones de índole personales serán divergentes, así como las costumbres familiares y sociales de cada región, etc., pero aun así, toda esta disparidad nunca serán mayor que las que se puedan encontrar dentro de un grupo multilingüe.

La mayoría de estos estudiantes quizás haya estudiado inglés u otra lengua occidental en sus lugares de origen pero sus conocimientos de español son básicos. Nos encontramos con un grupo en el que los alumnos pueden comunicarse en español en mayor o menor medida, por lo que, si es necesario, como ya hemos observado previamente, usaremos el inglés como lengua de apoyo.

Probablemente existirán incidencias o debilidades en el aula de índole grupal por lo que el docente tendrá que estar preparado para hacerles frente, solventarlos e incluso improvisar en algunas circunstancias: les resulta de gran dificultad algo tan habitual en nuestras clases de ELE como trabajar en grupo, contestar preguntas y expresar una opinión frente al resto de la clase, aceptar los errores cometidos en público y sus correcciones, levantarse del asiento y movilizarse para realizar actividades, etc. En los primeros estadios del aprendizaje puede que avancen con lentitud pero la perseverancia, tesón y capacidad de memorización les convierte en excelentes aprendientes.

Lo que sí consideramos necesario es evitar el uso continuado en clase del diccionario o traductor electrónico al que tan asiduo es este tipo de alumno. Es aconsejable negociar desde el principio cuándo pueden o no

usarlo. No se trata de prohibirlo pero sí de moderar su uso ya que posibilitaría trabajar mejor el desarrollo de la comprensión y de estrategias comunicativas (verbales y no verbales). Probablemente, sería más productivo instruirles en el uso de un diccionario especializado en la enseñanza de ELE ya que les será útil en las tareas asignadas para más tarde ir desprendiéndoles de sus traductores de manera progresiva.

No obstante, al ir cada unidad acompañada de un glosario con términos claves, no sería tan necesario su uso desproporcionado.

23.2. El componente motivacional del grupo

En cuanto al componente motivacional, cabe destacar que el principal objetivo de la mayoría de estos estudiantes en general es mejorar las competencias orales con el fin de establecer relaciones comerciales (o de otra índole) con países de habla hispana, dentro y fuera de China, en un futuro próximo³⁶⁹, aunque también están interesados en obtener el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Van a alojarse con familias nativas por lo que la adquisición de la L2 no les supone solo una vía de adquirir las estrategias y destrezas necesarias para la comunicación sino también un medio instrumental para desenvolverse socialmente en situaciones reales.

Es importante tener en cuenta que para los estudiantes este curso funciona como el primer paso en el contacto con la lengua meta pero que

³⁶⁹ Según Méndez Marassa (2009:20), “[...] aproximadamente un 65% encuentran trabajo en el ámbito empresarial. El 35% restante son reclutados por los departamentos de asuntos exteriores del gobierno, las empresas estatales de comercio exterior, trabajan como profesores o continúan con el postgrado [...]” Además, cada año hay más presencia de empresas españolas e hispanoamericanas en China. La repercusión internacional de los Juegos Olímpicos de Pekín (2008) y la Exposición Internacional de Shanghái (2010) también aumentó el interés de los estudiantes para acceder a cursos oficiales y no oficiales de español.

principalmente los acerca a la cultura local. Esta realidad del primer contacto con la lengua meta les puede llevar también a encontrarse inmersos en el fenómeno del “choque cultural” cuyo impacto es posible que afecte a nuestros alumnos y experimenten desconfianza, miedo, ansiedad o inseguridad. De acuerdo con Oliveras (2000:32-33), el aprendiente pasa por diversas etapas en este choque cultural del primer contacto pasando de la euforia, al choque cultural, después al stress cultural para finalizar con el proceso de asimilación de la lengua y aceptación de la realidad.

Por otra parte, todos estos factores permiten a los profesores identificar las fortalezas y habilidades de cada estudiante y del grupo, retroalimentándose de los procesos dinámicos del curso para poder diseñar su propio post-método, como veremos en el siguiente apartado.

24. ESTRATEGIAS: AFECTIVIDAD Y PAPEL DEL PROFESOR

Entre los objetivos de este curso está la reflexión sobre los métodos de enseñanza y el porqué de tantas diferencias culturales y educativas entre un alumno chino y otro de cualquier otra nacionalidad. Las diferencias en las formas de aprender y enseñar pueden llegar a ser un tema central para que el proceso de aprendizaje de los alumnos sinohablantes alcance o no los resultados que pretendemos. Nos encontramos además con la oportunidad de convertir la clase en un ámbito de intercambio cultural enriquecedor donde reflexionar sobre las similitudes y las diferencias culturales.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, no podemos olvidar que, por un lado, en China, tradicionalmente, el profesor es un guía, personaje omnipresente y omnipotente, el centro del aula; y por el otro, que las estrategias de aprendizaje de estos alumnos están basadas en un

modelo tradicional (junto a un componente audiolingual heredado de la presencia anglosajona durante los años 80)³⁷⁰ en el que se le presta especial atención a la gramática, la corrección del error, la traducción, la memorización o la repetición de estructuras. Ni la creatividad del estudiante ni la práctica oral están contempladas como dinámicas habituales de clase y por ende, tampoco la práctica en situaciones reales.

Asimismo, debemos tener en cuenta que el alumno pretende llegar a un estado de perfección en su proceso de aprendizaje y para ello recurre precisamente a ese método de repetición donde el error no tiene cabida. Esta visión negativa del error les induce a sentir la necesidad de ser corregidos constantemente pero no en frente del grupo ya que esto les haría “perder la cara”, ese sentimiento tan asiático en cuanto a vivir situaciones que les haga sentir ridículos (o perder la dignidad, el prestigio, el orgullo, etc) tal y como explican Castellano, Arjonilla y Sánchez (2011:590):

“[...]”

La tradición está presente asimismo en el mundo del aprendizaje de lenguas. Predominan los métodos audio lingual y gramática-traducción. Sus estrategias de aprendizaje están marcadas por la traducción y la adquisición mediante repetición y memorización. Durante años llevan a cabo tareas de tipo deductivo y actividades exentas de contexto en sus sesiones de trabajo con lenguas extranjeras. Existe lo que se denomina «cultura china de aprendizaje», en la que predomina la jerarquía junto con el pánico al error.

En cuanto a la jerarquía hablamos de un profesor como director de escena y unos estudiantes supeditados a sus preceptos; con

³⁷⁰ Véase § 10.1.

respecto al miedo se habla del miedo a perder la cara, es decir, existe cierto pánico al error quedando así en evidencia, muestra clara del dominio de la enseñanza tradicional. Dicho miedo provoca una merma en el grado de interacción en clase así como falta de comunicación para los casos de dudas. Además el entorno de aprendizaje es competitivo, los estudiantes suelen estar concienciados de la necesidad de ser los mejores desde sus primeros pasos en la vida y, como no, en su etapa escolar [...]”.

Generalmente, en las clases de lengua extranjera los alumnos escriben lo que enseña el profesor (normalmente chino ya que el profesor español es relegado a la práctica oral) y sólo hablan para repetir lo que éste dice pero raras veces pueden intervenir oralmente *motu proprio*, mientras que en el enfoque comunicativo los alumnos tienen un papel activo, la clase gira entorno a este y no al profesor que en este caso es orientador-coordinador y los ayuda durante el proceso de aprendizaje.

En el siguiente cuadro Méndez Marassa (2009:9) hace un resumen basado en Sánchez Pérez (2004:665-688) donde refleja las diferentes actitudes pedagógicas del profesor dependiendo de si sigue métodos tradicionales (donde el profesor es el centro del aula) u otros centrados en métodos más activos (donde el alumno es el centro del aula):

<i>Papel del profesor que predominantemente usa métodos tradicionales. El profesor como transmisor</i>	<i>Papel del profesor que predominantemente usa métodos activos. El profesor como interpretador. Enseñanza centrada en el alumno</i>
1. Posee el saber, lo da hecho. Enseñanza dirigida por el profesor. Intervencionismo. Enseñanza extrínseca al alumno	1. Promueve el saber, enseña a aprender. Enseñanza centrada en el alumno
2. Posee la autoridad	2. Crea la responsabilidad. Se dispersa la responsabilidad del aprendizaje entre los alumnos
3. Toma las decisiones por sí mismo	3. Enseña a tomar decisiones. Autonomía del alumno
4. Se hace escuchar	4. Escucha, hace hablar
5. Aplica reglamentos	5. Utiliza técnicas de grupo
6. Marca él solo los objetivos y hace los planes	6. Propone objetivos y planifica con la colaboración de los estudiantes. Organizador y guía
7. Se preocupa de la disciplina	7. Se preocupa de la evolución del aula en cuanto grupo
8. Califica solo	8. Evalúa con la colaboración de los estudiantes
9. Trabaja con individuos	9. Trabaja predominantemente con grupos o equipos
10. Sanciona, intimida	10. Estimula, orienta, ayuda, tranquiliza
11. Enseñanza centrada en el producto	11. Enseñanza centrada en el proceso

Fig. 169: Papel del profesor según los distintos métodos.

Obviamente, este hecho tiene diversas consecuencias en el aula, por lo que si deseamos conseguir mejores resultados es importante que el profesor esté preparado para ello y no pretenda cambiar de golpe el proceso educativo tradicional del que proviene el alumno sino que tendrá especial cuidado en los contenidos, la metodología, la dinámica en el aula, los tipo de actividades, procedimientos de evaluación, etc. No es fácil conseguir que estos estudiantes se adapten a determinadas dinámicas o estrategias de enseñanza, por ello, no se trata de imponer nuestras estrategias y metodologías pensando que son mejores que aquellas que se emplean en la educación china, sino usar este aspecto como un acercamiento entre ambas culturas. No existe un único método didáctico que sea eficaz para la enseñanza de una segunda a lengua a todo tipo de alumnos sino que más bien tendríamos en cuenta el resultado de la combinación de diferentes métodos y crear un post-método especialmente diseñado y adecuado a sus características.

No obstante, los lingüistas Richards y Rodgers (1986:) también afirman que “el método no es el aspecto más importante en la enseñanza de una

segunda lengua, sino la realización de tareas específicas y la motivación de los alumnos ante el aprendizaje”. Estamos de acuerdo también con Krashen (1982:30) cuando postula que el filtro afectivo juega un papel indiscutible en la adquisición de segundas lenguas y establece tres variables afectivas que interceden en el aprendizaje de la L2: autoconfianza, ansiedad y motivación.

Esta motivación de la que hablamos resulta ser la combinación de distintas influencias internas (interés personal e intrínseco) y externas (influencia familiar, imposición académica, conexión con el profesor, etc.) que van determinar el esfuerzo intelectual que debe realizar el alumno para lograr el propósito final.

En el caso de los alumnos sinohablantes, por supuesto, es necesario tener en cuenta las estrategias afectivas a utilizar ya que, debido a las especiales características de estos alumnos, el proceso afectivo les ayudará a suavizar frustraciones y desalientos a los que se suelen enfrentar. Según Zhi (2011:66) existe un factor psicológico que afecta a la pronunciación de estos alumnos haciendo que el estado nervioso al que se ven sometidos cuando se encuentran bajo presión afecte negativamente a las acciones articulatorias. Por ello, en la medida de lo posible, debemos intentar crear un ambiente relajado que disminuya la ansiedad del alumno ante la expresión y comprensión oral y a la vez lo motive a seguir aprendiendo. También Arnold y Brown (2000:257-263) señalan la importancia que tienen las emociones en la adquisición lingüística y apuntan que la ansiedad va asociada a sentimientos negativos de tensión, miedo, desasosiego, inseguridad o frustración que pueden contribuir a ralentizar el rendimiento de nuestros alumnos y hacer peligrar su proceso de aprendizaje por lo que debemos estimular factores emocionales contrarios a estos como la empatía, la autoestima o la motivación. Roncell Vega (2008:6) también defiende estas

afirmaciones y aclara en el siguiente cuadro los efectos psicofisiológicos y sociales que provoca la ansiedad y sus consecuencias en clase de lengua:

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprensión • Preocupación • Miedo • Sudores • Palpitaciones • Falta concentración • Pérdida memoria • Evitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro estrategias comunicativas • (se evitan mensajes complejos y personales) • Baja comprensión y expresión oral • Alteración sintaxis • Composiciones cortas y pobres • Olvidos y errores injustificados • Faltas asistencia a clase • Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio • Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje

Fig. 170: Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas.

Arjonilla y de la Torre (2014:51, citando a Oxford 2000:85-86) señalan que es obligación del docente reducir esta ansiedad y observar las necesidades y el origen de los alumnos para lo que proponen el siguiente cuadro donde enumeran las siguientes observaciones:

MEDIDAS QUE ATENUAN EL GRADO DE ANSIEDAD EN EL APRENDIENTE DE IDOMAS
<ul style="list-style-type: none">- Insistir en la transitoriedad de los periodos de ansiedad para que no se convierta en un problema persistente.- Fomentar la autoestima y la confianza del estudiante mediante oportunidades que permitan el óptimo rendimiento en la clase de idiomas.- Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad.- Reducir la competitividad en clase.- Establecer metas claras y desarrollar estrategias.- Utilizar el idioma como una actuación imperfecta.- Utilizar los juegos, la música y la risa como elementos distractores.- Ayudar a los alumnos a evaluar su rendimiento.- Ofrecer recompensas significativas.- Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y de estrategias de aprendizaje.- Capacitar al alumno al reconocimiento y creencia de la ansiedad.- Ayudar al alumno a que hable consigo mismo de forma positiva y realicen una reelaboración de las ideas negativas o irracionales.

Fig. 171: Medidas que atenúan el grado de ansiedad en el aprendiente de idiomas.

Desempeñar cualquier trabajo requiere de un grado de motivación, en el caso del docente también, principalmente, porque le satisface su labor educadora a través de la cual puede ayudar en la formación del aprendiente, independientemente de la motivación interna que pueda tener (reto profesional, reto intelectual, aporte a la sociedad, desarrollo personal, etc). Obviamente, el alumno es consciente de esta motivación o la falta de ella por lo que este debería tener la capacidad de observarse, analizarse y reflexionar sobre su propia actuación y actuar en consecuencia. Si el profesor es capaz de identificar sus puntos débiles también será capaz de mejorar sus competencias y con ello su actuación.

Interesantes son algunas de las indicaciones que Harmer (1998:1-33) ofrece a los profesores para que desempeñen su papel de manera efectiva con el fin de motivar a los alumnos y empatizar con ellos:

- Realizar, en la manera de lo posible, de manera conjunta con los alumnos la planificación y el calendario de los objetivos, los contenidos así como los procedimientos y criterios de evaluación. Si implicamos al aprendiz a tomar decisiones en su propio aprendizaje lo estamos concienciado a la vez a que debe ser más autónomo y, aunque guiados por el docente, a desarrollar sus propios recursos y estrategias
- Ofrecer actividades interesantes y variadas para alcanzar los objetivos definidos atendiendo en lo posible a las variables individuales.
- Fomentar una relación positiva profesor-alumnos y alumnos-alumnos.
- Motivar a los alumnos y fomentar que trabajen de manera organizada y en un ambiente relajado, tanto dentro como fuera del aula.
- Mostrar interés y motivación frente a la rutina diaria de clase, es decir, implicarse para desarrollar la confianza de alumno.
- Mantener la disciplina en la clase pero facilitando la comunicación y participación activa de los alumnos.
- Adoptar una actitud positiva con el esfuerzo y el trabajo de los alumnos, así como reconocer sus éxitos de aprendizaje. Es imprescindible informar al alumno tanto de sus progresos como de sus debilidades pero sin ser excesivamente críticos o negativos. Debemos valorar el error como algo positivo en el proceso de adquisición de la L2.

25. CRITERIOS A SEGUIR EN EL DISEÑO DEL MANUAL

Por todo ello, facilitaremos la tarea de aprendizaje de nuestros alumnos sinohablantes si tenemos un manual adecuado específicamente a su perfil y no enfocado exclusivamente a un método comunicativo que suelen estar dirigidos a un alumnado occidental.

Esta propuesta se basa en la unificación de la metodología tradicional con la moderna y la combinación de actividades estructurales y comunicativas.

No obstante, de nuevo sugerimos que sería interesante que el docente no solo tuviera la capacidad de improvisar en clase en base a las necesidades del alumnado sino que fuera capaz de crear sus propias actividades cuando las del manual no sean de efectividad.

Para ello, proponemos que se observen una serie de criterios como:

1. Introducir aspectos lúdicos con actividades comunicativas pero sin eliminar actividades tradicionales (ejercicios de repetición, memorización, sustitución, traducción, rellenar huecos, unir con flechas, etc.).
2. Utilizar cuadros de gramática y fonética explícitos y no integrados en los textos. Las explicaciones gramaticales y fonéticas (tanto pronunciación como prosodia) deben ser profundas y basadas en la exposición contrastiva (Blanco Pena 2011:73).
3. Practicar la lectura intensiva, también en voz alta, así como los ejercicios de caligrafía y dictados.
4. Usar modelos de los que extraer la información gramatical y léxica necesaria y practicar su imitación (ibíd. 2011:74).
5. Evitar que el manual se convierta en un libro de contenido denso.
6. Redactar instrucciones breves, fáciles y concisas.
7. Adaptar y traducir los enunciados y las instrucciones a su idioma.
8. Hacer uso del chino y el español pero también apoyarnos en los conocimientos de inglés que puedan tener nuestros alumnos.

9. Utilizar textos reales contextualizados, no muy largos, preferiblemente relacionados con su vida actual en el país meta y con su propio país.
10. Incluir elementos orientales: fotos, nombres e ilustraciones de personajes y elementos asiáticos que los haga sentir más identificados con lo que están aprendiendo.
11. Presentar las actividades de manera secuenciada de manera progresiva para facilitarles la consecución del objetivo final.
12. Aportar al final de cada unidad un glosario español / chino así como un solucionario (que puede ir al final) para facilitar la tarea de autocorrección.
13. Transcribir los audios en los dos idiomas (para ellos es muy importante poder traducir lo que están leyendo).
14. Desarrollar la competencia formulaica (locuciones, modismos, colocaciones, marcadores del discurso) en marcos contextuales y funcionales específicos (ibíd. 2011:74).
15. Introducir aspectos culturales tanto de España como de Hispanoamérica de manera que puedan a la vez compararlos con su propia realidad.
16. Tratar de manera profunda las diferencias pragmáticas socioculturales sin llegar a generalizaciones ni caer en ambigüedades (ibíd. 2011:73).
17. Aportar microtarefas comunicativas que impliquen la propia visión del alumno y sus experiencias.
18. Añadir actividades de auto-reflexión y fijación de aspectos lingüísticos.
19. Finalizar cada unidad con un cuestionario final a modo de “Autoevaluación”.
20. Añadir un apartado de “Repaso” cada dos unidades y una de “Repaso General” al final.

Sería un gran aporte señalar aquí, además, las recomendaciones que hace Sánchez Griñán (2009b:24-25) cuando propone tres tipos de problemas encontrados en el aula de ELE para sinohablantes y sus correspondientes soluciones:

PROBLEMAS OBSERVADOS	SOLUCIONES PROPUESTAS
<p>- Incomprensión general: ¿cómo se hace la actividad? ¿qué fines persigue? ¿cómo se traduce el enunciado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parafrasear el enunciado (si es necesario, en chino o en inglés). - Explicar de forma sencilla los objetivos que persigue, junto con la utilidad y necesidad de usar la lengua. - Añadir ejemplos significativos. - Hacer representaciones modélicas. - Crear la situación e insistir en la importancia del contexto constantemente. Aprovechar cada oportunidad para referirse a situaciones ficticias, donde los estudiantes sean los actores-protagonistas.
<p>- Bloqueo de comprensión, por no conocer los significados de todas las palabras, la lógica gramatical de todas las reglas gramaticales que hay en la actividad, y los contenidos culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Animar a hacer preguntas de comprensión. Introducir la negociación del significado y resaltar su importancia. - Ofrecer listas de vocabulario, con alguna modificación que implique la búsqueda por parte de los estudiantes. Hacer que anoten las traducciones de palabras en una hoja aparte. - Diseñar ejercicios de vocabulario sencillos. - Introducir estrategias de comprensión por el contexto (adivinar significados). - Ayudar a identificar las palabras importantes. - Resaltar las ideas principales. Simplificar mediante resúmenes. - Dar a los estudiantes una transcripción modificada de las audiciones. - Explicar las muestras gramaticales desde el punto de vista del uso. - Insistir en que no es necesario conocer al detalle cada forma lingüística. - Introducir aspectos culturales que los manuales dan por conocidos (ya que están dirigidos a estudiantes occidentales). - Animar a expresar la sorpresa o la incomprensión de cuestiones culturales. Hacer comparaciones cuando no hay actividades que lo enuncien explícitamente.

- Bloqueo de producción, por no haber practicado de antemano las nuevas palabras o las estructuras lingüísticas.
- Dirigir ejercicios de pronunciación ligados al refuerzo memorístico: *drills* orales, repeticiones en coro, preguntas en que se ofrece una definición, una traducción, o un elemento caracterizador de la palabra nueva, de manera que el estudiante tenga que seleccionarla y pronunciarla.
- Práctica contextualizada gradualmente:
 1. Representar pequeños diálogos (modificados según información personal). Esto implica memorizar, repitiendo las intervenciones en parejas.
 2. Introducir estrategias de producción no previsible: uso de circunloquios, definiciones, esquemas, mapas mentales... Valorar las producciones (aun siendo erróneas) según el significado; corregir mediante reformulaciones.

Fig. 172: Soluciones a problemas encontrados en el aula de ELE para sinohablantes.

Resulta muy interesante llevar a cabo todos estos consejos que nos servirán de guía con los problemas y dificultades que nos vamos a encontrar en el aula.

25.1. Tipología de actividades

Para facilitar al alumno el aprendizaje, la secuenciación de actividades progresará desde la fase de percepción que es la de mayor control por parte del profesor (exposición al *input*) a la de menor control que corresponde a la fase de producción y en la que se le pide el alumno que sea capaz de producir *output*. Estas fases van precedidas siempre de un precalentamiento o fase de presentación en la que se induce al alumno a que se familiarice con el contenido que se va a presentar.

Este proceso de práctica se caracteriza por la adecuación de las actividades a las capacidades del alumno siguiendo una secuenciación que tiene en cuenta tanto el grado de complejidad de estas actividades como el esfuerzo que supone al alumno el desarrollo de las mismas:

PRINCIPIO DE LA FASE DE PRÁCTICA		FINAL DE LA FASE DE PRÁCTICA
Mayor control del profesor	➔	Menos control del profesor
Aplicación de las reglas	➔	Adquisición de las reglas
Centrado en la forma	➔	Centrado en el contenido
Cerrado	➔	Abierto
Automatizado	➔	Autónomo
Reproductivo	➔	Productivo
Escrito	➔	Oral

Fig. 173: Principio y final de la fase práctica.

La tipología de ejercicios que presentamos a continuación se desarrolla, por un lado, según algunas de las etapas del ciclo de aprendizaje propuestas por Font (2006:106) y, por otro, adaptando la tipología de ejercicios que expone González-Cancio (2010:63-65):

1. Actividades de precalentamiento
 - Presentación visual
 - Lluvia de ideas a partir de ilustraciones
 - Relacionar objetos y léxico
 - Relacionar léxico e ideas en columnas
2. Práctica controlada
 - 2.1. Actividades de imitación:
 - De repetición de oraciones
 - De secuencia
 - Memorización de diálogos o monólogos.
 - Micro-conversaciones

2.2. Actividades de cambios de estructura:

- Sustitución
- Correlaciones
- Micro-conversación con sustituciones
- Transformación
- Cambios sinonímicos o antonímicos
- De respuesta más larga o más completa
- De reducción o expansión de un enunciado

2.3. Actividades de construcción de estructura:

- Elaboración de oraciones utilizando estructuras estudiadas
- Micro-conversaciones utilizando estructuras estudiadas
- Respuesta a preguntas utilizando estructuras estudiadas

2.4. Ejercicios de combinación:

- Reproducción de oraciones combinando varias estructuras

3. Práctica semi-controlada

- Micro-conversaciones basadas en secuencias de láminas
- Completar diálogos
- Diálogos con palabras guías

4. Práctica libre

Actividades donde se produzca la:

- transferencia del material lingüístico asimilado a nuevas situaciones cercanas a la comunicación real y actual
- integración de los conocimientos y habilidades adquiridos aplicados a un contexto

- personalización de los contenidos aprendidos relacionados con sus propias ideas, necesidades, sentimientos y experiencias
- asimilación de un papel activo en la interacción entre parejas / grupos

Ejemplos:

- Preparar una barbacoa con los compañeros → van a la carnicería a pedir distintas clases de carnes y productos para cocinar
- Realizar un menú personalizado → van a comprar al mercado
- Crear un jingle³⁷¹ para un anuncio de la radio o un artículo para un periódico
- Crear en pequeños grupos una guía de primeros auxilios basados en la medicina tradicional china.

26. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los objetivos de aprendizaje marcados deben transformarse en esos criterios de evaluación que nos permitan seleccionar los aprendizajes más relevantes³⁷². Si pretendemos que el alumno aprenda un concepto, un procedimiento, o adquiera una actitud determinada, tendremos que comprobarlo:

1. Si nos centramos en los contenidos conceptuales (lo que el alumno necesita saber), tendremos que comprobar si han interiorizado los conceptos expuestos en clase.

³⁷¹ Canción para anuncio publicitario.

³⁷² Para perseguir objetivos comunes en las situaciones de evaluación, estos criterios han debido ser consensuados junto con el alumno con antelación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Si en cambio nos centramos en los contenidos de carácter procedimental (lo que el alumno necesita saber hacer), observaremos cómo poner en práctica las actividades, resolución de tareas, secuenciación de actividades, etc. y la efectividad de las mismas.

3. Por último, si nos centramos en el aspecto actitudinal (comportamientos y actitudes del alumno o “saber ser”), podremos reflexionar sobre la relación entre los objetivos de aprendizaje y las actividades de evaluación. Esto nos facilitará determinar el grado de interiorización de una actitud o valor y retroalimentar al alumno sobre su proceso de aprendizaje.

Para conseguir los fines propuestos, por un lado, tras cada una de las siete unidades que conforman el curso se presenta una Autoevaluación donde el alumno podrá evaluar si ha asimilado los contenidos vistos en clase y comprobar si ha alcanzado los objetivos propuestos. A través de ésta se puede lograr que el alumno, dentro de su proceso de “aprender a aprender”, asuma su responsabilidad mediante la autorregulación de su aprendizaje.

Consideramos en este modelo los criterios marcados por el MCER (2002:30-33) en el cuadro de niveles de autoevaluación para el Nivel A1/A2:

COMPRENDER	
COMPRESIÓN AUDITIVA	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
COMPRESIÓN LECTORA	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
HABLAR	
INTERACCIÓN ORAL	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.

	Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
EXPRESIÓN ORAL	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
ESCRIBIR	
EXPRESIÓN ESCRITA	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Fig. 174: Niveles de autoevaluación para el Nivel A1/A2 según el MCER.

Por otro lado, como Evaluación Continua, cada dos unidades se les hará una evaluación (oral y escrita) a modo de repaso de contenidos donde el profesor podrá considerar la evolución del alumno, comprobar si están asimilando los contenidos vistos en clase, si se están adquiriendo los conocimientos nuevos y por tanto, aprovechando el curso. Estas evaluaciones persiguen varios objetivos: proporcionar una calificación, evaluar las dificultades y progresos del alumno y ayudar al alumno a darse cuenta de cómo va evolucionando y cómo puede mejorar.

Tendremos en cuenta además la participación en clase, la colaboración, la realización de tareas fuera de clase, la evolución a lo largo del curso y el desarrollo de estrategias y habilidades comunicativas.

No obstante, una Evaluación Formativa nos ayudaría a compilar toda la información sobre el aprendizaje del alumno y a tener presente qué es capaz de hacer con la L2. Si se le proporciona al alumno una descripción detallada de sus logros y carencias le estamos ofreciendo una amplia información que puede ayudarle y darle indicios sobre los aspectos a valorar y tener en cuenta en su autoevaluación.

Ambas evaluaciones, tanto la del alumno como la del profesor, se equiparan en importancia. La autoevaluación del alumno es fundamental en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje porque le permite tomar conciencia del punto de aprendizaje en el que se encuentra, así como valorar sus puntos fuertes y sus debilidades. Tomando conciencia de esta realidad podrá diseñar estrategias para transformar y desarrollar lo que crea oportuno necesario para poder alcanzar los objetivos propuestos. Mientras que, además, la evaluación del profesor le permite revisar y valorar la adecuación de sus propuestas y actividades. También, estimar si ha sido un mediador eficaz en la consecución de los logros de los objetivos lingüísticos del estudiante para así poder subsanar los posibles errores cometidos.

A modo de conclusión, podríamos afirmar que no existe un método único y perfecto para enseñar español como lengua extranjera a alumnos sinohablantes ni podemos hacer una mera adaptación o traducción de los materiales de ELE existentes dirigidos a un alumnado de origen más amplio y variado.

En el caso de los alumnos sinohablantes es difícil que se adapten a determinadas dinámicas o estrategias de enseñanza actuales aunque no quiere decir que estas sean ni mejores ni peores que aquellas a las que estos alumnos están acostumbrados.

Con esta programación pretendemos ser eclécticos intentando adaptar nuestra metodología a sus modos de aprendizaje y eligiendo técnicas y procedimientos de diferentes métodos pero pensados y creados específicamente para este tipo de alumno.

Para ello, tenemos en cuenta aspectos como la edad, origen, intereses, estilo de aprendizaje seguido, nivel de competencia, actitudes y aptitudes, motivos para aprender español como lengua extranjera, motivación, etc.

El gran desafío es trabajar para que la clase sea un espacio en el que además se reflexione sobre las similitudes y diferencias culturales, una propuesta para continuar reflexionando sobre la manera más eficaz de enseñar español a nuestros alumnos de origen chino.

27. PLAN CURRICULAR

Esta propuesta surge ante el interés del aprendizaje de español por parte de aprendientes sinohablantes y ante la necesidad de crear materiales de ELE con nuevas ideas que cubran las características específicas de este tipo de alumnos, ya que, aunque existen en el mercado opciones de manuales dirigidos a alumnos de origen chino, no todos se adaptan a su perfil ni están elaborados pensando exclusivamente en sus exigencias, sino que todavía se usan manuales con metodología, planteamientos y diseño dirigido al alumno occidental.

Se trata de un esbozo curricular que presentamos para nivel A1/A2 dentro del Marco Común Europeo de Referencia y que se estructura en tres apartados que abarcan tres ámbitos: *Contenidos Funcionales y Comunicativos*, *Contenidos Lingüísticos* y *Contenidos Culturales*. La correcta disposición de estos impulsará al alumno en su evolución en el proceso de adquisición así como en las destrezas de expresión oral/compreensión auditiva, y expresión escrita/compreensión lectora.

En los *Contenidos Funcionales y Comunicativos* presentamos unidades individuales con tópicos de interés donde abordaremos el análisis de la lengua atendiendo a las funciones comunicativas que se realizan al utilizar los enunciados en situaciones de comunicación, con una intención determinada.

Se seleccionan una serie de expresiones y estructuras gramaticales (elementos morfológicos, estructuras sintácticas, etc.) que les permitan realizar una función que, además, ya conocen en su lengua. A cada función (saludar), le corresponde un exponente funcional (¡hola!) formado por una determinada estructura gramatical (fórmula de saludo) (Gutiérrez 2005:369).

Dentro del apartado de *Contenidos Lingüísticos*, además de incluir aspectos léxico-semánticos y gramaticales, hemos querido resaltar la importancia de incidir en que la fonética esté presente de manera explícita, con una instrucción clarificadora, práctica e intensa, por ser el área donde más complejidad encuentran nuestros alumnos.

En consonancia con lo que hemos venido refiriendo durante este trabajo, entendemos fundamental la práctica de la fonética en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, y por ende, trabajar tanto los elementos segmentales de la lengua (los sonidos) como los suprasegmentales (la acentuación, el ritmo y la entonación). Se debe tratar de evitar la transferencia suprasegmental (patrones acentuales y rítmicos de la L1 producidos en la L2) y que estos afecten a los elementos segmentales, como expone el profesor Lu Jingsheng, reflejado en el anterior capítulo.

En el caso de alumnos sinohablantes se manifiesta aún más importante, e incluso imprescindible, ya que no solo hay una gran diferencia fonética entre ambos sistemas sino también caligráfica, ortográfica y ortoépica, por lo que resulta especialmente necesaria para aquellos que nunca hayan tenido contacto con una lengua occidental. Por tanto, intencionadamente prestamos especial atención al tratamiento de los aspectos fónicos según las bases del MCER (véase § 14.1).

Además, hemos creído totalmente necesario añadir un apartado de *Contenidos Culturales* donde podamos exponer la diversidad cultural de ambos mundos, el chino y el hispano (incluyendo, por supuesto, aspectos

de la vida y costumbres tanto de España como de Hispanoamérica). Una mayor concienciación de los contenidos culturales de una país sirve para que el alumno se conciencie de los valores de la nueva cultura y además le ayude a salir airoso en el correcto uso situacional de la lengua en su día a día.

Estamos, por tanto, de acuerdo cuando Santos Rovira (2011:171) afirma que la gran diferencia cultural que existe entre ambas culturas puede conducir al alumno

[...] a situaciones de incomunicación, no por un uso incorrecto de la lengua, sino por una falta de adecuación entre lo dicho y el contexto cultural en el que la conversación se desarrolla, es decir, por un problema de índole pragmática. Siempre que hablamos, pretendemos que el otro entienda el mensaje que estamos transmitiendo, pero esto no siempre es así, especialmente cuando los hablantes pertenecen a culturas diferentes, por lo que su percepción del mundo es distinta también. Así, podemos darnos cuenta de que en determinados momentos los alumnos, a pesar de utilizar una oración lingüísticamente correcta, no son capaces de hacer entender su mensaje, lo que causa un grave problema comunicativo [...].

Como decimos, es nuestro deber ofrecerles a los alumnos no solo una competencia gramatical, también estratégica, sociolingüística y sociocultural, de esta manera fomentamos el desarrollo de comportamientos verbales y no verbales adecuados al contexto para que el proceso de comunicación llegue a efectuarse con éxito.

Consideramos el componente cultural (entendido como el conjunto de tradiciones, estilo de vida y modo de pensar, sentir y actuar de una

colectividad), por tanto, un aspecto más de la enseñanza a tratar en clase de ELE no como elemento diferenciador sino más bien como elemento comparativo que suma en el proceso de aprendizaje. El punto de partida puede ser la reflexión de la propia cultura para después ser capaces de compararla con la de los alumnos y construir así su competencia intercultural lejos de estereotipos. Lo que nosotros juzgamos como totalmente normal dentro de nuestras costumbres no tiene porqué serlo para el aprendiente. Creemos entonces interesante analizar las similitudes y diferencias entre la cultura de la lengua meta y la materna para poder predecir los puntos de dificultad y establecer estrategias que subsanen los errores y favorezcan la adquisición de la lengua.

Asimismo, y teniendo en cuenta que la principal motivación de nuestros alumnos es la incorporación al mercado de los negocios con países de habla hispana, subrayamos la observación que hacen Marco y Lee (2011:316) en cuanto a que es necesario enseñar estrategias de negociación y normas de protocolo, y por ello las incluiremos en nuestro Plan Curricular:

Las estrategias de negociación y normas de protocolo también han de incluirse en nuestro estudio. China está de moda. Su crecimiento espectacular atrae cada vez más a los empresarios españoles que buscan una oportunidad en el coloso asiático. Pero, hacer negocios en China puede convertirse en una pesadilla si no se está preparado. Las diferencias culturales son tan bastas que alcanzan a todos los aspectos del mundo empresarial: negociación, contratos, legislación o una simple cena de trabajo. Ya existen cursos especializados, algunos con lista de espera. Por eso habrán de estudiarse las *guanxi* 关系 o relaciones sociales y dar respuesta a una serie de preguntas frecuentes:

. *¿Qué hacer con una tarjeta de visita?*

- . *¿Cómo saludar y despedirse?*
- . *¿Cómo vestirse? ¿con traje o de manera más informal?*
- . *¿Cómo dirigirnos a nuestro interlocutor?*
- . *¿Cómo hay que interpretar la puntualidad / impuntualidad?*
- . *¿Hasta qué punto hay que respetar las jerarquías?*
- . *¿Qué tipo de regalos son aconsejables y cuáles conveniente evitar?*
- . *¿Regatear e insinuar o ser claro y directo?*
- . *¿Qué temas es conveniente mencionar y/o evitar en una comida de negocios? (cuestiones políticas, religiosas, familiares...). ¿Cómo brindar?*
- . *¿Cómo formalizar un contrato?*
- . *¿Cómo resolver un conflicto si el marco legal no está bien desarrollado?*
- . *¿Ser audaz o comedido?*
- . *¿Es imprescindible, aparte de un buen intérprete, un buen “mediador cultural”?*
- . *¿Cómo interpretar determinados gestos?*
- . *¿Cómo interpretar las distancias?*
- Etc..*

Para este fin necesitarán desarrollar las competencias funcional (MCER 2001:122-127,5.2.3.2.) y pragmática (ibíd.:120-122,5.2.3.), además de un código para las normas de cortesía que varían ampliamente de una cultura a otra y son fruto de tergiversación si no se interpretan correctamente. El Marco (ibíd.:116-117,5.2.2.2.) prevé esta situación y proporciona los aspectos a cubrir:

- “Cortesía “positiva”; por ejemplo:
 - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.

- Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.
- Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
- Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
 - o Cortesía “negativa”; por ejemplo:
- Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).
- Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).
- Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: “Creo que...”, preguntas cortas de confirmación, etc.).
 - o Uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.
 - o Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:
- Brusquedad, franqueza.
- Expresión de desprecio, antipatía.
- Queja fuerte y reprimenda.
- Descarga de ira, impaciencia.
- Afirmación de la superioridad [...]”.

A continuación, exponemos el plan curricular propuesto para este curso intensivo en inmersión, nivel inicial A1/A2.

Unidad 1 / Me llamo Lü Xié Ling, ¿y tú?				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS		CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		
CONTENIDOS COMUNICATIVOS		Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presentarse ■ Saludar ■ Despedirse ■ Agradecer ■ Preguntar información personal ■ Preguntar y responder por la nacionalidad 		<ul style="list-style-type: none"> ■ El abecedario ■ Género y número ■ Pronombres personales de sujeto ■ El artículo determinado ■ Demostrativos: <i>este, esta</i> ■ Interrogativos (<i>qué, quién, cómo, de dónde, cuál</i>) ■ Presente de Indicativo (<i>ser, vivir, llamarse, hablar</i>) ■ La negación ■ Números del 0 al 20 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Países ■ Nacionalidades ■ Lenguas ■ Unidades léxicas: <i>¿Puedes repetir, por favor?, Más despacio/alto, ¿Cómo se dice...?</i> ■ Los números 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las letras y los sonidos del abecedario: 23 consonantes y 5 vocales ■ Sistema de puntuación ortográfica (¡, ¿?, , ; , " , etc. ■ Diptongos, triptongos e hiatos ■ Separación de sílabas ■ Acentuación de palabras ■ Resilabeo
		CONTENIDOS CULTURALES		
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Uso de nombre y dos apellidos en el mundo hispano vs apellido paterno + nombre en China ■ Importancia de los nombres propios en China y su traducción ■ Los saludos (besos y dar la mano) entre amigos, familiares y desconocidos ■ Comunicación no verbal al presentarse ■ Contacto físico: distancia de aproximación ■ Diferentes usos del <i>usted/tú</i> en España e Hispanoamérica y sus reglas contextuales ■ Diferencias al gesticular los números con las manos ■ Números de la suerte y tabúes (4/8 vs 13); 4 Abril: día de los muertos ■ Números que se utilizan como palabras en chino ■ Forma de dar una dirección (ordenación urbana) 		

Unidad 2 / Te presento a mi familia				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES
	Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir personas ▪ Expresar posesión ▪ Preguntar y responder sobre la edad ▪ Hablar sobre la familia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjetivos posesivos: <i>mi/s, tu/s, su/s</i> ▪ Adjetivos calificativos ▪ Adjetivos demostrativos en plural ▪ El verbo <i>tener</i> ▪ Presente de indicativo de las tres conjugaciones: <i>-ar, -er, -ir</i> ▪ Números del 21 al 100 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Miembros de la familia ▪ Léxico sobre el aspecto físico de las personas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acento de intensidad ▪ Sonidos contrastivos de las consonantes oclusivas: /p, t, k/ vs /b, d, g/ ▪ El seseo en España e Hispanoamérica ▪ Sonidos contrastivos de las consonantes sibilantes: z /θ/ vs s /s/ ▪ za, zo, zu, ce, ci 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La familia hispana frente a la china ▪ Papel de los hijos dentro de las familias ▪ Cuidado de los padres después del matrimonio ▪ Tradiciones familiares ▪ La afectividad y el respeto ▪ El matrimonio: distintos modelos familiares con padres del mismo sexo. ▪ Situación en España-Hispanoamérica-China ▪ La siesta española vs siesta china (en cualquier parte: tren, bus, clase, calle, etc.) ▪ Familia Real: monarquía vs república ▪ Rechazar ofrecimiento la primera vez y esperar que el anfitrión español insista

Unidad 3 / Tu casa es más grande que la mía				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS		CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		
	Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica	CONTENIDOS CULTURALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Describir las partes de una casa▪ Describir muebles y objetos▪ Decir dónde se encuentran los muebles u objetos▪ Hablar de preferencias en relación con la casa	<ul style="list-style-type: none">▪ Diferencia entre está y hay▪ Preposiciones y locuciones para localizar algo▪ El artículo indeterminado▪ El uso de los comparativos: muy/mucho, tan / tanto, más...que, menos...que▪ Ir a + infinitivo▪ Acabar de + infinitivo▪ Números del 101 al 1000000	<ul style="list-style-type: none">▪ Estancias de una casa▪ Mobiliario del hogar▪ Partes de un edificio▪ Tipos de edificios	<ul style="list-style-type: none">▪ c + (a,o,u)▪ qu+ (e,i)▪ ga, go, gu, gue, gui▪ g+ (e,i)▪ j+ (a,e,i,o,u)	<ul style="list-style-type: none">▪ Tipos de edificaciones y estilo de viviendas (chalets, pisos compartidos, residencias estudiantiles)▪ La limpieza de la vivienda▪ Descalzarse o no al entrar en una casa▪ Saludos al llegar a una casa ajena▪ Qué llevamos de regalo cuando nos invitan y si aceptarlo a la primera▪ Abrir o no un regalo▪ Comportamiento en la mesa (<i>uso de cubiertos, no eructar, no comer antes que el anfitrión, no levantarse antes que los demás, elogiar la comida y terminarla...</i>)▪ Relación social en la sobremesa

Unidad 4 / ¡Necesito comprarme unos vaqueros!				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES
	Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir prendas de vestir ▪ Preguntar y responder por precios ▪ Preguntar y responder por tallas ▪ Identificar y hablar de horarios públicos ▪ Hablar de hechos del pasado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es/son la/s... ▪ <i>Probarse, quedar bien/mal algo, favorecer</i> ▪ <i>Costar, pagar</i> ▪ <i>Abren/cierran a las...</i> ▪ Pronombre de OD ▪ Pronombres demostrativos ▪ Indefinidos: <i>alguno, ninguno, etc.</i> ▪ Pretérito indefinido ▪ Números ordinales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ropa ▪ Los precios ▪ Las tiendas ▪ Las horas y las partes del día ▪ Formas, materiales y colores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonidos contrastivos español/chino de las consonantes líquidas: laterales /l/ vibrantes /r, r̄/ ▪ Consonantes nasales: el uso de la ñ ▪ Resilabeo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ropa/calzado/complementos mundo hispano vs China ▪ Tallaje ▪ La moda española (calidad/precio ¿hecho en China?) vs tienda chinos ▪ Agujero trasero en pantalones de niños pequeños en China continental ▪ Las rebajas: enero y julio ▪ Precios y calidad de la ropa ▪ Horarios de las tiendas ▪ ¿Usamos espacios, comas o puntos en cantidades de 4 o más cifras? ¿y los años? ▪ Cómo nos enfadamos o sorprendemos: comunicación no verbal a través de los gestos faciales ▪ Señalar con el dedo es de mala educación ▪ La connotación de los colores China vs España

Unidad 5 / Me duele el estómago				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS		CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		
		Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar dolor ▪ Pedir hora en la consulta del médico ▪ Preguntar y responder por el estado de salud ▪ Conocer y hablar sobre los síntomas de enfermedades comunes ▪ Recibir recomendaciones 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbos irregulares: <i>poder, ir, hacer, doler</i> ▪ <i>Encontrarse, sentirse</i> ▪ <i>Poder</i> + infinitivo ▪ <i>Tener dolor de</i> + sustantivo ▪ <i>Tener que</i> + indicativo ▪ Pronombres de objeto directo e indirecto ▪ Superlativos ▪ Imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las estaciones del año ▪ La salud ▪ Partes del cuerpo humano ▪ Enfermedades ▪ Especialistas médicos ▪ Medicinas ▪ Medicamentos y productos de la Farmacia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pronunciación de los grupos consonánticos: <i>cr, cl/cc, c+</i> <i>consonante</i> ▪ Esquemas tonales básicos: oraciones enunciativas
		CONTENIDOS CULTURALES		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medicina tradicional vs medicina occidental vs medicina alternativa ▪ El sistema sanitario en España e Hispanoamérica vs. China: sanidad pública y privada ▪ La valoración social de los médicos ▪ Uso de medicamentos vs uso de productos naturales ▪ El concepto de cuidado personal y belleza: Importancia de la cirugía estética en algunos países latinos ▪ Refranes sobre la salud en español vs refranes con animales en chino 		

Unidad 6 / ¿Cenamos hoy fuera?				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS		CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		
		Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica
<ul style="list-style-type: none"> Hablar de hábitos cotidianos Invitar, sugerir Preguntar y contestar sobre la hora que es o a qué hora quedar Expresar gustos y preferencias Describir alimentos y comidas Pedir comida y bebida en un restaurante 		<ul style="list-style-type: none"> El verbo <i>gustar</i> (No) <i>Me gusta, me encanta</i> <i>A mí también/ tampoco, a mí sí/no</i> La irregularidad <i>e>ie</i> en el presente de Ind. (<i>prefiero/preferís</i>) Adjetivos posesivos: <i>nuestro/s, vuestro/s, su/s</i> Preguntas y respuestas para desenvolverse en un bar o restaurante: <i>¿Qué va/n a tomar?, Me puede traer/me pone... ¿Algo más?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Los días de la semana Bares y restaurantes Vajilla y cubtería Diferentes alimentos, bebidas y comidas: ingredientes, nombres de los platos Objetos del bar o restaurante 	<ul style="list-style-type: none"> Esquemas tonales básicos: oraciones exclamativas La pronunciación de los grupos consonánticos: <i>pr, pl/br, bl</i>
		CONTENIDOS CULTURALES		
		<ul style="list-style-type: none"> El tiempo libre Bares y relación social Horarios comidas y hábitos Más que platos típicos: productos y cocina regional hispana vs china Las tapas y menús Maneras de cocinar Variada gastronomía china lejos de estereotipos La importancia del té Comportamiento en la mesa más formal Relación con el camarero: se le tutea pero él no La propina Urbanidad: cómo actuar en la calle (<i>empujones, no escupir, cruzar la calle sin mirar, gritar en conversaciones, etc.</i>) Quién paga: a escote, bote común, “yo invito”, ... 		

Unidad 7 / Busco trabajo				
CONTENIDOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			CONTENIDOS CULTURALES
	Gramática	Léxico	Fonética/Ortoépica	
<ul style="list-style-type: none"> Entender anuncios de trabajo Hablar de planes y proyectos Expresar intención Describir trabajos y profesiones Cómo hacer un CV y una carta de presentación Prepararse para una entrevista de trabajo Expresar habilidades Situar acciones en el tiempo Opinar sobre las ventajas y desventajas de las profesiones 	<ul style="list-style-type: none"> Venir / ir Hay que + infinitivo Preterito perfecto Contraste de los pasados Participios regulares e irregulares Adverbios de frecuencia Ya / todavía no Estar / seguir + gerundio Hace/hace que 	<ul style="list-style-type: none"> Meses del año Estaciones del año Titulaciones Profesiones Tipos de puestos de trabajo Tipos de contratos laborales Sectores laborales Verbos para describir trabajos y profesiones 	<ul style="list-style-type: none"> Esquemas tonales básicos: oraciones interrogativas La pronunciación de los grupos consonánticos: <i>tr, dr</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Ámbito profesional Relación profesional empleador/empleado Horarios y hábitos laborales en España-Hispanoamérica-China Anuncios de empleo en la prensa Factores de la inmigración Países de origen y destino de los inmigrantes Situación laboral de los empleados en China Comercio/relaciones internacionales Fiestas importantes: celebraciones religiosas y paganas Vacaciones de verano en julio o agosto (playa, montaña, segunda vivienda, etc.)

VI. CONCLUSIONES

La enseñanza de español en China está evolucionando tan rápidamente en los últimos tiempos que, a pesar de no haber tenido una relevancia en sus inicios como siempre la ha tenido el inglés, se ha convertido en la segunda opción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Debido a esto, ha aumentado considerablemente el número de alumnos y, por tanto, el de profesores así como el de las ofertas por parte de las universidades y otras instituciones.

Hemos realizado un proyecto donde se resalta, por un lado, la importancia de la prosodia en clase de español como lengua extranjera, especialmente en el caso de los sinohablantes aprendientes de español y, por otro, cómo las estrategias y metodología implementadas en la enseñanza de ELE actual deben ser modificadas y adaptadas de manera específica a este tipo de alumnos.

Ha sido necesario indagar en la historia y la cultura de China para ver cómo influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya que nuestra premisa es que estas juegan un papel fundamental en la educación.

En primer lugar, estimamos oportuno realizar una contextualización histórico-social, lingüística y cultural que enmarcara la realidad china y que nos respondiera ciertas preguntas como: de dónde provienen; qué los hace tan diferentes de otros colectivos; por qué esta comunidad le da un valor tan extraordinario a las costumbres históricas y culturales que provocan una actuación tan alejada de los hábitos occidentales y que determinan su proceder vital; cuál es la distancia lingüística entre el español y las lenguas

chinas; por qué es tan importante atender a las diferencias culturales para que no interfieran negativamente en las actividades comunicativas; etc.

Tras nuestra investigación hemos podido observar que el sistema educativo chino, y por tanto también la enseñanza de lenguas extranjeras, a simple vista, se encuentra delimitado por un esquema cultural muy arraigado a las ideas filosóficas ancestrales, especialmente las confucianas y los libros clásicos. Estos principios han estado presentes de manera tradicional en la educación de la población china, inculcando pensamientos que los ha encaminado hacia el respeto de las jerarquías sociales, al sacrificio de los intereses individuales en favor de los colectivos, y a una concepción de la vida en general que hace que el aprendiente sinohablante posea un perfil muy específico. Es indudable que las raíces culturales influyen tanto en la manera de ser como en el comportamiento, así como en el patrón de aprendizaje y el proceder en el aula.

Hemos presentado tanto el panorama educativo vigente como los antecedentes que provocaron la renovación del actual sistema de la región. Además, hemos acercado al lector a la diversidad presente en China, una realidad que divide el país en cuatro grandes zonas diferenciadas: China continental, Taiwán, Hong Kong y Macao, estas dos últimas excolonias y consideradas Administraciones Regionales Especiales hasta su total adhesión.

Por todo lo expuesto, es evidente la importancia de que se adquiriera una buena competencia intercultural con el fin de evitar choques culturales en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. Es responsabilidad del docente conseguir una formación adecuada y el conocimiento indispensable acerca de las tradiciones de sus alumnos para poder proporcionarles los instrumentos necesarios con los que lograr esa destreza. Debemos considerar igualmente que, para garantizar la calidad y el éxito de la

enseñanza de español para sinohablantes, es imprescindible que el docente tenga una formación cualificada, completa y adecuada al perfil de estos estudiantes.

Aunque los primeros pasos de la enseñanza de español en China no fueron fáciles ni tempranos, como decíamos al principio, en la actualidad es evidente el interés que se ha despertado en China por aprender español. Nuestra lengua es considerada de relevancia debido, en gran parte, al elevado número de usuarios, a su presencia en el mundo científico y lingüístico, así como por la influencia comercial ejercida por las comunidades hispanohablantes.

En este sentido, independientemente de que existan otras vías para divulgar la lengua española, los dos grandes organismos oficiales encargados de promocionar el español en esta parte de Asia son la Consejería de Educación española y el Instituto Cervantes. Gracias a los acuerdos bilaterales alcanzados se han conseguido acuerdos de intercambios imprescindibles y beneficiosos tanto para alumnos como para profesores de ambos contextos. Adicionalmente, gracias a la expansión tecnológica existente en la actualidad, los medios de divulgación del español fuera del mundo hispano se han multiplicado susceptiblemente: radio, televisión, redes sociales, revistas digitales, plataformas webs, etc., cobran protagonismo en la labor de promoción internacional del español.

El español está cada vez más presente en el mundo académico chino, sobre todo en la universidad donde el número de alumnos no deja de incrementarse. En cuanto a los manuales de ELE utilizados, hay cierta variedad y discrepancias de uso dependiendo de la zona donde se impartan los cursos: China continental, Hong Kong o Taiwán. Este hecho provoca la aparición de una gran diversidad de métodos pero también la toma de

conciencia de una realidad común, que es necesario actualizar y adaptar el contenido didáctico de estos materiales a las características de los alumnos chinos, de corte estructuralista y tradicional. Si bien es cierto que los alumnos de Hong Kong están más acostumbrados a usar materiales occidentales basados en métodos comunicativos y que la comparación con estructuras del inglés, lengua que suelen tener como L2, les facilita la adquisición de otras lenguas extranjeras.

No obstante, independientemente de los manuales nuevos que surgen, una gran parte de estos se pueden considerar meras traducciones de materiales ya existentes y que están dirigidos a un alumnado de cualquier nacionalidad. Así, aunque se han implementado otro tipo de manuales en los últimos tiempos, el método más extendido y utilizado como referente, en concreto en la China continental, ha sido y sigue siendo el manual desarrollado por el profesor Dong, *Español Moderno*. Esta serie sigue una metodología claramente estructuralista que *a priori* podríamos poner en entredicho ya que la tendencia general es seguir el enfoque comunicativo que implica el uso significativo y contextualizado de la lengua meta. Pero, tras descubrir de primera mano que su eficacia está más que comprobada, podemos afirmar que, aunque presenta aspectos que pueden mejorarse, se trata de un manual único y completo: contiene un poco de todos los contenidos exigidos en la enseñanza de ELE en China, aparte de que incluye ejemplos de los exámenes nacionales a nivel de español, de tanta importancia para estos aprendientes. Por tanto, nuestro criterio es que, pese a las críticas vertidas por otros especialistas, este material se adecúa a las necesidades de los sinohablantes y funciona, en detrimento de ediciones más actuales como por ejemplo *Gente*, *¿Sabes?* o *Sueña*, entre otros.

Por otro lado, el Análisis Contrastivo y la Fonética Experimental nos han servido como modelos explícitos de prospección. Le debemos el haber podido observar, estudiar y aplicar los aspectos observables del lenguaje así como los aspectos físicos, psicológicos y sociales de los informantes. Para ser capaces de organizar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en todo su proceso, tomamos como referencia la teoría de la distancia lingüística. Consideramos primero la semejanza entre la lengua materna del alumno y la L2 en todos los planos lingüísticos y, obviamente, teniendo en cuenta que las diferencias entre las lenguas y culturas chinas y españolas son enormes, podríamos decir que en los primeros momentos del contacto pueden parecer incluso casi insalvables.

No debemos dar por sentado que todos los hablantes de chino (en sus distintas variedades) tienen el mismo problema de aprendizaje de español como lengua extranjera. Hemos aprendido a lo largo de este trabajo que el chino es una lengua con muchos dialectos y algunos de ellos difieren uno del otro de tal manera que se consideran lenguas distintas, tanto es así que no es algo raro ver a un hablante nativo cantonés hablando en inglés con uno mandarín porque no se entienden.

En el plano fónico, el estudio articulatorio, acústico y perceptivo que hemos realizado nos ha aportado datos suficientes para comprobar, demostrar, describir y confirmar parte de la hipótesis de partida. La observación general es que los alumnos sinohablantes que deciden aprender español como lengua extranjera encuentran serias dificultades a la hora de percibir ciertos sonidos que no existen en su lengua, por lo que tienden a confundirlos con otros de rasgos articulatorios y acústicos parecidos y que sí existen en chino. Les cuesta discriminarlos auditivamente y, al tener problemas de percepción, también los tienen de pronunciación. Desde el

punto de vista entonativo, ocurre algo similar. Las grandes distancias que median entre ambas lenguas hacen que el alumno sinohablante tenga problemas a la hora de adquirir las destrezas y habilidades necesarias para reproducir con soltura las características prosódicas de una lengua como la española.

No obstante, basándonos en los resultados obtenidos en esta investigación, de carácter experimental y contrastivo, podemos profundizar más en esta primera aseveración y describir con detalle el estado de la cuestión que presentan nuestros dos grupos de informantes, alumnos sinohablantes de nivel A2, según el Marco de Referencia Europeo: el primer grupo con el mandarín como lengua materna en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla, con los que hemos estado trabajado en clase durante tres meses; y el segundo grupo, el grupo de estudiantes de la Universidad Politécnica de Hong Kong que tienen el cantonés como lengua materna y con los que trabajamos durante seis meses.

Desde el punto de vista segmental, hemos podido comprobar que, después de este periodo de intenso esfuerzo y dedicación, tanto por nuestra parte como por parte de los alumnos (considerando asimismo el grado de conocimientos previos), estos siguen sin superar del todo las carencias fónicas que presentaban al comenzar el curso. En el caso de los sonidos *oclusivos*, las dificultades se presentan tanto en el plano articulatorio como acústico, ya que son incapaces, de momento, de percibir las diferencias entre un sonido sordo y un sonido sonoro, rasgo, este último, no presente en la lengua china, donde los seis fonemas son sordos, siendo el rasgo + aspirado/- aspirado el que establece la oposición fonológica entre ellos. En cuanto a las *vibrantes*, el problema que se plantea está relacionado con la dificultad que presenta el conseguir que la lengua vibre correctamente, si

acaso una vez, y mucho menos varias veces de forma consecutiva, lo que provoca que un sonido alveolar sonoro e interrumpido, caso de /r/ y /r̄/, se convierta en boca de un alumno sinohablante en un sonido alveolar sonoro continuo, es decir, en una [l], entre otros resultados posibles que hemos detectado. Sin embargo, a pesar de lo dicho, sí hemos encontrado cierta evolución en nuestros alumnos, en especial, en lo relacionado con las sibilantes, donde todos, a excepción de uno, han desarrollado la capacidad de diferenciar [s] de [θ], sonido este último también ajeno a su lengua, por lo que esta parte de la hipótesis de partida no se cumple. Encontramos también una dificultad extrema en la distinción y producción de los grupos consonánticos, inexistentes en ninguna de las dos lenguas chinas que analizamos, hecho nos servirá como punto de partida para nuevos proyectos.

En lo que afecta al nivel suprasegmental, los resultados que se desprenden de nuestra observación ponen de manifiesto, igualmente, que nuestros alumnos, si bien han experimentado una evolución positiva durante los meses de práctica, y aun percibiéndose el progreso en la acentuación y en la percepción de la entonación, todavía les queda mucho que practicar hasta conseguir reproducir correctamente los contornos melódicos del español. En este sentido, hemos podido comprobar, por un lado, que al ser la estructura silábica española mucho más complicada que la china, les resulta un aspecto difícil de alcanzar; y por el otro, que sea cual sea el tipo de enunciado que reproducen, el alumno sinohablante tiende a realizar el tonema final en anticadencia, es decir, con un tono ascendente, aunque, por supuesto, con valores muy distintos según el tipo de enunciado. Lo que significa que sólo en el caso de las interrogativas absolutas la entonación del alumno chino se aproxima a la de un hablante nativo.

Estas conclusiones nos llevan de nuevo a reivindicar la importancia de la fonética en el aprendizaje de ELE, tanto en su perspectiva segmental como suprasegmental, ya que sin un dominio de estas competencias es imposible “comprender” y “hacerse comprender” en la interacción comunicativa.

Si, como docentes, tenemos en cuenta todo esto, podremos aplicar en el aula un método adaptado que garantice a los alumnos la adquisición de una correcta pronunciación, entonación, expresividad y fluidez comunicativas que les ayude a alcanzar una competencia fónica adecuada.

Por otro lado, no quisiéramos terminar este capítulo de conclusiones sin dejar constancia de algunos fenómenos que hemos detectado en nuestros informantes que no están mencionados ni descritos en la bibliografía consultada y que serán abordados con profundidad en investigaciones futuras. Por tanto, nuestro proyecto, como trabajo descriptivo y de investigación, no se queda aquí, sino que va más allá, aportando novedades científicas a los estudios hasta ahora realizados, dado que nos introducimos en algunos campos que no han sido tratados ni sistematizados hasta el momento en los manuales al uso, abriendo la puerta a nuevas investigaciones.

Del análisis realizado se desprende que estos alumnos se enfrentan a más dificultades de las generalmente abordadas:

- **Presentan dificultades en la reproducción del sonido nasal palatal sonoro del español** → que reproducen mediante una geminación de la nasal.
- **Alargan excesivamente las vocales.**
- **Son incapaces de reproducir grupos consonánticos.**
- **Modifican los contornos entonativos** por influencia de la LM.

- Tienen tendencia a no pronunciar las consonantes /d, n, l, r/ en posición final de sílaba.
- Hacen pausas entre sílabas: pausas virtuales (de duda o de planificación del discurso) → el hablante duda en la pronunciación y hace una pausa o silencio mientras busca mentalmente la mejor manera de articular el sonido.
- [s + vocal] > [st + vocal] → al oído no se aprecia mucho este fenómeno pero cuando hemos realizado los análisis acústicos hemos detectado que en la secuencia silábica /s/ + vocal (*piso*) estos alumnos sinohablantes intercalan una oclusión sorda, pronunciando *pisto*.
- /r/ > [dʳ] > [tʳ] > [tʲ] / /r̄/ > [dʳ̄] → como explicamos en nuestro análisis, percibimos un fenómeno bastante peculiar en la reproducción de la vibrante múltiple como consecuencia de problemas derivados de lo que desde el ámbito de la patología del lenguaje se denomina *dislalia selectiva*.

Conscientes de lo que hasta aquí se ha referido, podemos concluir afirmando que nuestro estudio no se ha limitado sólo a realizar un análisis experimental-contrastivo que valorara el estado de la cuestión de estos hablantes-informantes sinohablantes, a confirmar y/o refutar la hipótesis de partida, o a descubrir nuevas dificultades fónicas en este tipo de alumnos. Al contrario, hemos querido ir más allá, y en un intento de aportar nuevas estrategias que les ayuden a superar estas deficiencias, hemos elaborado un curso donde adjuntar actividades didácticas que ponen en marcha nuevas metodologías docentes. Por ello, y con objeto de encauzar hacia el aula de ELE los conocimientos y resultados de esta investigación, ofrecemos en el

capítulo V el diseño de un plan curricular para un curso intensivo de ELE, además de recopilar diversas propuestas de actividades para la enseñanza de la pronunciación y la prosodia del español a alumnos sinohablantes³⁷³.

Todo lo anteriormente expuesto significa que la elaboración de esta Tesis no solo nos ha permitido conocer de cerca la cultura y la situación lingüística de China sino que nos ha supuesto un enriquecimiento como docente investigador, amén de habernos ayudado a desarrollar nuestras aptitudes como docentes de ELE. Hemos podido valorar los pros y los contras de los manuales existentes en el mercado, lo que nos ha dado la posibilidad de determinar qué es adecuado y qué no lo es para que la adquisición del español por parte del alumno sinohablante sea positiva.

Asimismo, somos conscientes de que, aun habiendo tomado diversos cursos de chino, necesitamos seguir profundizando en el conocimiento de estas lenguas tan dispares, de acuerdo con el criterio que defendemos en este proyecto de que el profesor de ELE para sinohablantes debe adquirir estrategias y conocimientos relacionados con las lenguas siníticas. Esta no es la culminación de nuestra formación sino el principio de una nueva etapa. En realidad, se trata de un primer paso para continuar con la investigación y seguir insistiendo en el dominio tanto del mandarín como del cantonés. Conocer más de cerca el idioma nos facilitará poder trabajar en un futuro profesional con una formación más adecuada.

El profundizar en estas líneas nos dará pie a participar en diferentes congresos aportando artículos y ponencias pero, sobre todo, nos ha despertado inquietudes investigadoras que nos han hecho pensar en desarrollar nuevos proyectos en un futuro próximo, entre ellos la realización

³⁷³ Véase Anexo XI.

de un manual específico completo. La confección de este manual podrá subsanar todas las deficiencias que hemos detectado. Teniendo en cuenta lo mal tratada que está la fonética y la fonología, sobre todo la entonación, haremos hincapié en todas las lagunas que al respecto tienen los manuales existentes actualmente en el mercado. Habrá cabida para la inclusión de actividades específicas sobre cuestiones fónicas así como para poner de manifiesto la importancia de los aspectos culturales, pero a la vez recogeremos también todo lo positivo que hemos encontrado en los manuales analizados.

Dicho todo esto, no queda más que afirmar que esta obra ha resultado ser un trabajo muy enriquecedor. Nuestro mayor deseo es haberles proporcionado a los lectores una amplia y amena información acerca de los temas claves dispuestos en esta tesis y esperamos que su lectura aporte inquietudes a todo aquel interesado en la enseñanza de español a sinohablantes. Que haga recapacitar sobre las cuestiones planteadas y sirva de guía a alumnos o profesores interesados en este ámbito, tanto a los que se inician en su formación como a los que están ampliando conocimientos para el desarrollo de su futuro profesional.

VI. BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

0.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LLISTERRI BOIX, Joaquim (1991): *Introducción a la Fonética: El método experimental*. Barcelona: Anthropos.

POCH OLIVÉ, Dolors (2004): “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, *RedEle* 1, pp. 144-152. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/poch.shtml> [Consultado 07.07.16]

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL Y LINGÜÍSTICA DE CHINA

I.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFÉREZ CIRUELA, Juan José (2004): *Historia de la lingüística china*. Tesis doctoral inédita. Dirigida por D. Pedro San Ginés Aguilar. Universidad de Granada. Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/4557#.WTBY0GccSUK> [Consultado 18.01.17]

ALLETON, Viviane (2009): *La escritura china*. El desafío de la modernidad. Barcelona: Edicions Bellaterra.

ANTHONY, David W. (2007): *The Horse, The Wheel and Language*. New Jersey & Oxford: Princeton University Press.

BENEDICT, Paul K. (1972): *Sino-Tibetan: A Conspectus*. London-New York: Cambridge University Press.

BRADLEY, David (2002): "The Subgrouping of Tibeto-Burman", en: Beckwith, Chris/Blezer, Henk (eds.): *Medieval Tibeto-Burman languages*. Leiden-Boston-Köln: Brill, pp. 73-112. Disponible en: https://www.academia.edu/2205530/Tibeto-Burman_languages_of_China [Consultado 15.01.17]

- CHEN, Ping (1999): *Modern Chinese: history and sociolinguistics*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- DONG, Hongyuan (2014): *A History of the Chinese Language*. London/New York: Routledge.
- GAO, Mobo Chang Fan (2010): *Mandarin Chinese: An Introduction*. Melbourne: Oxford University Press.
- GARCÍA MOUTON, Pilar (1999): *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.
- GERNET, Jacques (1996): *A History of Chinese Civilization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIMBUTAS, Marija (1970): "Proto-Indo-European Culture: The Kurgan Culture during the Fifth, Fourth, and Third Millennia B.C.", en: Cardona, George Hoenigswald, Henry M./Senn, Alfred (eds.): *Indo-European and Indo-Europeans*. Papers Presented at the *Third Indo-European Conference at the University of Pennsylvania*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 155-197.
- GIMBUTAS, Marija (1993): "The Indo-Europeanization of Europe: the intrusion of steppe pastoralists from south Russia and the transformation of Old Europe", *WORD* 44 (2), pp. 205-222.
- GODFREY, John J. (1967): "Sir William Jones and Père Coeurdoux: A philological footnote", *Journal of the American Oriental Society* 87 (1), pp. 57-59.
- GREENBERGER, Robert (2006): *The Technology of Ancient China*. New York: The Rosen Publishing Group.
- HAARMANN, Harald (2006): *Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart*. Munich: Becksche Reihe. Disponible en: <http://www.ugr.es/~feiap/tesis/JavierMartin.pdf> [Consultado 17.01.17]
- HUIDOBRO MOYA, José Manuel (2004): "Origen y evolución del castellano", *Actas de Autores científico-técnicos y académicos*, pp. 85-91. Disponible en: https://www.acta.es/medios/articulos/comunicacion_e_informacion/031083.pdf

[Consultado 19.02.17]

JARAMILLO GIRALDO, Juan Francisco / MING, Min (2015): *Fundamentos de medicina tradicional china*. Bogotá: eLibros Editorial.

JONES, Sir William (1824): *Discourses delivered before the Asiatic Society: and miscellaneous papers, on the religion, poetry, literature, etc., of the nations of India*. London: James Elmes.

LAPESA, Rafael (1981): *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos.

LAPOLLA, Randy J. (2006): "Sino-Tibetan Languages", en: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. London: Elsevier, pp. 393-397

LEWIS, M. Paul / SIMONS, Gary F. / FENNIG, Charles D. (eds.) (2015): *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas/Texas: SIL International.

LI, Fang-Kuei (1973): "Languages and Dialects of China", *Journal of Chinese Linguistics*, 1 (1), pp. 1-13.

LLISTERRI BOIX, Joaquim (1991): *Introducción a la Fonética: El método experimental*. Barcelona: Anthropos.

MARTÍN RÍOS, José Javier (2002): *La influencia del pensamiento occidental y el papel de la traducción en el periodo de la nueva cultura en China*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: www.ugr.es/~feiap/tesis/JavierMartin [Consultado 20.01.17]

MARTÍNEZ LACÁMARA, David (2011): *Escritura china. Cuaderno 1*. Zaragoza: Mira Editores.

MATISOFF, James A. (2003): *Handbook of Proto-Tibeto-Burman: System and Philosophy of Sino-Tibetan Reconstruction*. Linguistics Vol. 135. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

MATISOFF, James A. / BARON, Stephen P. / LOWE, John (1996): *Languages and dialects of Tibeto-Burman*. Berkely: Center for Southeast Asia Studies. University of California.

- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1997): "Sobre algunos problemas actuales de la lingüística histórico-comparativa", *Revista Española de Lingüística*, 27 (1), pp. 77-105.
- NORMAN, Jerry (1988): *Chinese*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- NORMAN, Jerry (2003): "The Chinese dialects: phonology", en: Thurgood, Graham /LaPolla, Randy J (eds.): *The Sino-Tibetan languages*. London/New York: Routledge, pp. 72-83.
- POCH OLIVÉ, Dolors (2004): "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", *RedEle* 1, pp. 144-152. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/poch.shtml> [Consultado 07.07.16]
- RAMSEY, S. Roberts (1989): *The Languages of China*. New Jersey/Oxford: Princeton University Press.
- ROHSENOW, John S. (1989): "Fifty years of script and written language reform in the PRC: the genesis of the language law of 2001", en: Zhou, Minglang/Sun, Hongkai (eds.): *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice Since 1949*. Vol. 4. New York/Boston/Dordrecht/Londres/Moscú: Springer Science & Business Media, p. 21-43.
- SERER Martínez, Clara (2015): "El 'Shuowen Jiezi' y los caracteres chinos", *Revista Instituto Confucio* 28 (1), pp. 24-27. Disponible en: <http://confuciomag.com/shuowen-jiezi-caracteres-chinos> [Consultado 22.01.17]
- SHAFFER, Robert (1955): "Classification of the Sino-Tibetan languages", *Word - Journal of the Linguistic Circle of New York*, 11 (1), pp. 94-111.
- TINGYOU, Chen (2003): *Caligrafía China*. Traducido por Guo Lingxia. Pekín: China Intercontinental Press.
- VAN DRIEM, George (2001): *Languages of the Himalayas: An Ethnolinguistic Handbook of the Greater Himalayan Region*. Leiden-Boston-Köln: Brill.
- VAN DRIEM, George (2011): "Tibeto-Burman subgroups and historical grammar",

Himalayan Linguistics, 10 (1), pp. 31-39.

WILKINSON, Endymion P. (2015): *Chinese History: A New Manual*. Cambridge: Harvard University Asia Center.

WRIGHT, David C. (2001): *The History of China*. Westport: Greenwood Press.

WURM, Stephen A. / RONG, Li / BAUMANN, Theo *et. al.* (1987): *Language Atlas of China*. Hong Kong: Longman.

ZHOU, Xue-sheng (2014): *Guías de Estudio de Medicina China: Fundamentos*. People's Medical Publishing House: London.

I.2. DICCIONARIOS

CHINESE ETYMOLOGY:

www.internationalscientific.org/CharacterEtymology.aspx?characterInput=%E8%BB%A&submitButton1=Etymology [Consultado 17.04.17]

HAN TRAINER - *Diccionario chino-español*:

www.hantrainerpro.com/chino/diccionario/chino-espanol/ [Consultado 17.04.17]

SHUOWENJIEZI: www.shuowenjiezi.com/ [Consultado 17.04.17]

YABLA. *Chinese English Pinyin Dictionary*: www.chinese.yabla.com/chinese-english-pinyin-dictionary.php [Consultado 17.04.17]

I.3. WEBGRAFÍA

ARCH CHINESE. *Chinese Character Radicals – Simplified*:

http://www.archchinese.com/arch_chinese_radicals.html [Consultado 17.07.16]

CHINA RADIO INFORMATION: <https://www.español.cri.cn> [Consultado 05.10.16]

CHINA.ORG. *Formation of the Chinese Civilization*: <https://www.china.org.cn/e-gudai/index-1.htm> [Consultado 05.10.16]

ETHNOLOGUE-LANGUAGES OF THE WORLD. *Sino_tibetan*:

<https://www.ethnologue.com/subgroups/sino-tibetan-1> [Consultado 07.07.16]

MAGIA ASIÁTICA. *Descubre la escritura china*: <https://www.magiasiatika.com/la-escritura-china/> [Consultado 07.07.16]

MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: <http://www.fmprc.gov.cn> [Consultado 07.07.16]

OMNIGLOT-THE ONLINE ENCYCLOPEDIA OF WRITING SYSTEMS & LANGUAGES. *Written Chinese*: <https://www.omniglot.com/chinese/written.htm> [Consultado 05.10.16]

I.4. ILUSTRACIONES³⁷³

ESTRELLAS FUGACES. *Extensión de las lenguas romances en el mundo*: <http://asensio-estrellasfugaces-asensio.blogspot.com.es/2010/09/aqui-te-presentamos-un-gran-numero-de.html> [Consultado 17.05.17]

HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES. *Familia de lenguas indoeuropeas*: <https://www.historiadelascivilizaciones.com/2014/03/familia-de-lenguas-indoeuropeas-esquema.html> [Consultado 20.12.16]

LINGUASPORT. Chino. <http://www.linguasport.com/languages/alphabets/Chinese.htm> [Consultado 07.07.16]

WIKIMEDIACOMMONS. *Mapa lingüístico de China*: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China_linguistic_map.jpg#file [Consultado 12.02.17]

WIKIMEDIACOMMONS. *Mapa de las lenguas románicas con su distribución actual en Europa*: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romance_20c_es.png# [Consultado 12.02.17]

WIKIMEDIACOMMONS. *Sino Tibetan Tree*: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SinoTibetanTree.svg> [Consultado 12.02.17]

WIKIPEDIA. *Lenguas siníticas*: https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_sin%C3%ADticas#cite_note-6 [Consultado 12.02.17]

³⁷³ De estas páginas solo se han tomado imágenes ilustrativas.

- WIKIPEDIA. *Ramas sino-tibetanas: lenguas tibetano-birmanas y lenguas siníticas*: https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_sino-tibetanas#/media/File:Lenguas_sino-tibetanas.png [Consultado 12.02.17]
- PROMOTORA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA. *Lenguas del mundo*: <https://www.proel.org/index.php?pagina=mundo> [Consultado 22.07.16]
- STEDT. *Clasificación de la familia sino-tibetana*: <http://stedt.berkeley.edu/about-st#TBlg> [Consultado 05.10.16]
- TAMIL ETYMOLOGY. *Kurgan Hypothesis*: <https://sites.google.com/site/tamiletymology/theories-on-aryans/kurgan-hypothesis> [Consultado 05.10.16]

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN EN CHINA

II.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOHOLADO FELTSTROM, Antonio (2013): “Vocales en contacto en la expresión oral del español”, Suplementos *SinoELE*, 8. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Suplementos/antonio_alcoholado.pdf [Consultado 09.04.17]
- ALTBACH, P. Philip / MCGILL PETERSON, Patti / WAKSMAN, Vera (2000): *Educación Superior En El Siglo XXI: Desafío Global y Respuesta Nacional*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- ÁLVAREZ, Benjamín / RUIZ-CASARES, Mónica (eds.) (1997): *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. Santiago de Chile: PREAL.
- ANGLADA ESCUDÉ, Mariona / ZHANG, Xiaoxiao (2012): “El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical”, *SinoELE* 6, pp. 47-70. Disponible en: http://sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf [Consultado 08.04.17]
- ARNOLD MORGAN, Jane / BROWN, H. Douglas (2000): “El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo”, en: Arnold, Jane (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 256-283.

- BEECH, Jason / BRAILOVSKY, Daniel (2008): “Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur.” Universidad de San Andrés. México. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisCompardo_ChinaConoSur.pdf [Consultado 11.01.2016]
- BERENGUERAS PONT, M^a. Mercé (2012): “Sistema Educativo De La República Popular China”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 17. Disponible en:
http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_colab01.pdf
[Consultado 25.01.16]
- BLANCO PENA, José Miguel (2011): “Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes”, Suplementos *SinoELE* 5. Actas *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Didáctica y materiales de E/LE en China*. Disponible en:
http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf
[Consultado 09.04.17]
- BRAY, Mark / KOO, Ramsey (2005): *Education and Society in Hong Kong and Macao: comparative perspectives on continuity and change*. Hong Kong: Springer.
- CASTELLANO MERINO, Alejandro (2012): “Comunidades virtuales y español para sinohablantes. El proyecto PIES”, *SinoELE* 6, pp. 28-46. Disponible en:
http://www.sinoele.org/images/Revista/6/castellano_28-46.pdf [Consultado 16.01.17]
- CASTELLANO MERINO, Alejandro / ARJONILLA SAMPEDRO, Alicia / SÁNCHEZ LÓPEZ, Isabel (2012): “Recursos de español para sinohablantes”, en: Hernández González, Carmen/Carrasco Santana, Antonio/Álvarez Ramos, Eva (eds.): *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Asele, pp. 589-599.

- CASTELLANO MERINO, Alejandro (2012): “Diseño de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes”, Suplementos *SinoELE* 6. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/6/Suplementos/alejandroc Castellano.pdf> [Consultado 16.04.17]
- CHAN, Sin-wai / POLLARD, David E. (eds.) (2001): *An Encyclopaedia of Translation: Chinese-English, English-Chinese*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- CHANG, Fuliang (2004): “¿Qué estudian los alumnos de español de China?”, / *Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual *RedELE*, (número especial). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Diciembre_asia.html [Consultado 05.09.16]
- CHEN, Jingpan (1990): *Confucius as a teacher*. Beijing: Foreign Languages Press.
- CHEN, Lichuan (2008): *De la occidentalización a la mundialización: breve historia de la modernidad china*. Disponible en: http://www.world-governance.org/IMG/pdf_Modernite_chinoise_-_version_espagnole.pdf [Consultado 15.01.17]
- CHEN, Yen H. (1985): “La enseñanza del español en la República de China”, Actas del *Primer Congreso de Hispanistas de Asia, Asociación Asiática de Hispanistas*, Seúl, pp. 39-58.
- CHEUNG, William (1996): *El Lun Yü en español* [edición multilingüe de las Analectas]. *Confucius Publishing Co. Ltd, multi-lingual web site*. Disponible en: <http://www.confucius.org/lunyu/langs.htm> [Consultado 25.04.17]
- COMISIÓN ORIENTADORA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS UNIVERSIDADES, SECCIÓN DE ESPAÑOL (1998): *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.
- COMISIÓN ORIENTADORA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS UNIVERSIDADES, SECCIÓN DE ESPAÑOL (2000): *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de*

- las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghái: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghái.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, e Instituto Cervantes (2002). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consultado 05.09.13]
- CORTAZZI, Martin / JIN, Lixian (1996): “Cultures of learning: Languages classrooms in China”, en: Coleman, Hywel (ed.): *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.
- CORTAZZI, Martin / JIN, Lixian (2002): “Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities”, en: Li, David C. S. (ed.): *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon*. New York: University Press of America, pp. 47-75.
- CORTAZZI, Martin / JIN, Lixian (2006): “Changing Practices in Chinese Cultures of Learning”, *Language, Culture and Curriculum* 19 (1), pp. 5-20. Disponible en: <http://investigacioneshistoricaseuroasiaticasihea.com/files/lijingvolumen1chinoesp-anol.pdf> [Consultado 12.01.17]
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2011): “Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación”, en: Contreras Izquierdo, Narciso M./Sánchez López, Isabel (dirs. /eds.): *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 11-48.
- DONG, Yansheng (1985-1991): *Español*. Pekín: Shang wu yin shu.
- DONG, Yansheng (1999-2007): *Español Moderno* (7 vols.). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Yansheng (2009): “La elaboración de materiales didácticos en China”, en: Robisco García, Juan Fco. et al. (eds.): *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en*

- Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Manila, pp. 59-73. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf [Consultado 07.04.17]
- DONG, Yansheng / LIU, Jian (2008): *Español Moderno (Tomo 1)*. Beijing: Editorial Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.
- DONG, Yansheng / LIU, Jian (2008): *Español Moderno*. Vol. I. Pekín: Foreign Language
- EUSEBIO HERMIRA, Sonia / DE DIOS MARTÍN, Anabel (2011): *Etapas Edición China. Nivel A1.1: curso de español por módulos*. Madrid: Edinumen.
- FAIRBANK, John K. (1992): *China: A New History*. Harvard: Harvard University Press.
- FONT MILIÁN, Sergio A. (2006): *Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo*. La Habana: ISP Varona.
- GALLOSO CAMACHO, M^a Victoria (2014): “Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China”, *RAEL* 13 (1), pp. 115-132. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521> [Consultado 1.01.17]
- GAO, Mobo (2010): *Mandarin Chinese: An Introduction*. Melbourne: Oxford University Press.
- GIBAUSKAITE, Simona (2013): “Género en la República Popular de China”. Disponible en: <http://www.asiared.com/es/downloads2/genero-en-china.pdf> [Consultado 19.01.17]
- GIEVE, Simon / CLARK, Rosa (2005): “The Chinese approach to learning’: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme”, *System* 33, pp. 261-276. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/222542361_%27The_Chinese_approach_to_learning%27_Cultural_trait_or_situated_response_The_case_of_a_self-directed_learning_programme [Consultado 19.01.17]

- GÓMEZ CAMPELO, Esther / BELLO PAREDES, Santiago A. (2011): “El sistema universitario en China. Indicadores de resultados”, en: Tortosa Ybáñez, M.^a Teresa/Tortosa Ybáñez, José Daniel/Pellín Buades, Neus (coords.): *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*, pp. 1237-1253. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19885> [Consultado 19.01.17]
- GONZÁLEZ-CANCIO, Roberto G. (2010):” La tipología de la clase de lenguas extranjeras en correspondencia con el ciclo de aprendizaje”, *Revista Científico-Metodológica* 51, pp. 61-66.
- GU, Qing / SCHWEISFURTH, Michele (2006): “Who Adapts? Beyond Cultural Models of ‘the’ Chinese Learner”, *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), pp.74-89.
- HANNUM, Emily (1999): “Political change and the urban-rural gap in Basic Education in China, 1949-1990”, *Comparative Education Review* 43, 2, pp. 193-211.
- HARMER, Jeremy (1998): *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HUANG, Yun-Ting (2015): *La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16022> [Consultado 13.04.17]
- INSTITUTO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE PEKÍN (1962-1964): *Español* [ed. experimental] (7 vols.). Pekín: Shang wu yin shu.
- KARL, Rebecca E. / ZARROW, Peter (2002): *Rethinking the 1898 Reform Period: Political and Cultural Change in Late Qing China*. Cambridge: Harvard University Press.
- KWONG, Julia (1988): *Cultural Revolution in China's schools. May 1966-April 1969*. Standford, California: Hoover Institution Press.

- KWONG, Luke S. K. (1984): *A Mosaic of the Hundred Days: Personalities, Politics and Ideas of 1898*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- LEE MARCO, Jade / MARCO MARTÍNEZ, Consuelo (2010): “La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas”, *Revista Cálamo FASPE* 56, pp. 3-14.
- LIN, Tzu-Ju (2000): “La enseñanza del español en Taiwán. La necesidad del aprendizaje de segundas lenguas”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 30, pp. 9-15.
- LITTRELL, Romie (2009): “Acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucianistas”, en: Sánchez-Grinán, Alberto J./Melo, Mónica (compiladores): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, pp. 73-124.
- LU, Gingsheng (2014): “Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China”, *XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 63-75. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxv.htm [Consultado 20.01.17]
- LU, Jingsheng (2005): “Enseñanza del español en China”, en: Ignatieva Kosminina, Natalia/Zamudio Jasso, Victoria Eugenia (eds.): *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante*. Selección de textos del XI Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 67-83. Disponible en <http://elechina.super-red.es/lu.pdf> [Consultado 25.03.17]
- MARTÍN RÍOS, José Javier (2002): *La influencia del pensamiento occidental y el papel de la traducción en el periodo de la nueva cultura en China*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: www.ugr.es/~feiap/tesis/JavierMartin [Consultado 20.01.17]

- MCNEUR, George H. (2013): *Liang A-Fa: China's First Preacher, 1789-1855*. Oregon: Pickwick Publications.
- MÉNDEZ MARASSA, Eduardo (2007): "Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China", *Tinta China* 1, pp. 20-23. Disponible en: <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf> [Consultado 20.11.15]
- MÉNDEZ MARASSA, Eduardo (2009): "Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos", Suplementos *SinoELE* 1. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf> [Consultado 20.11.15]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consultado 09.06.2016]
- MOK, Ka-Ho / YU, Kar Ming (2014): *Internationalization of Higher Education in East Asia: Trends of student mobility and impact on education governance*. London/New York: Routledge.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2015): "La importancia internacional de las lenguas", Instituto Cervantes at FAS. Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_0.pdf [Consultado 05.11.2016]
- NORMAN, Jerry (1988): *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVERAS VILASECA, Ángels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- OXFORD, Rebecca L. (2003): *Language learning styles and strategies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- QUEROL BATALLER, María (2014): "La especialidad de español como carrera universitaria en China", *marcoELE* 18, pp. 1-12. Disponible en:

http://www.marcoele.com/descargas/18/querol-espanol_en_china.pdf

[Consultado 08.04.17]

RICHARDS, Jack C. / RODGERS, Theodore S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RÍOS, Xulio (2014): “La ideología del Sueño Chino”, *IV Simposio Electrónico Internacional sobre Política China*. Disponible en:

http://www.asiared.com/es/downloads2/14_1s_xulio_rios.pdf

[Consultado 18.02.17]

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2006): “Dificultades del enfoque comunicativo en China”, Actas del *Primer Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de ELE*. Disponible en:

<http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d699645/DIFICULTADES%20DEL%20ENFOQUE%20COMUNICATIVO%20EN%20CHINA.pdf> [Consultado 08.04.17]

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctorales en Red (0731108-134322). Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18814> [Consultado 25.01.17]

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2009): “Estrategias de enseñanza y aprendizaje de español en China”, Suplementos *MarcoEle* 8. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

[Consultado 25.01.17]

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2004): “Metodología: conceptos y fundamentos”, en: Santos Gargallo, Isabel / Sánchez Lobato, Jesús (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 665-689.

SANTOS ROVIRA, José María (2011): *La enseñanza del español en China: Historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.

- SCARCIA MACCORSI, Fulvio / LA ROSA BARROLLETA, Leonardo (2009): *Lijing. Tratado de los ritos Vol. I (libros I-VIII)*. Traducción de clásicos chinos confucianos de la antigüedad. Disponible en: http://investigacioneshistoricaseuroasiaticas-ihca.com/files/lijingvolumen1_chino_espanol.pdf [Consultado 11.01.17]
- SCHOTTENHAMMER, Angela (ed.) (2010): *Trading Networks in Early Modern East Asia*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- SHI, Lijing (2006): "The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English", *Language, Culture and Curriculum* 19 (1), pp. 122-147.
- TWEED, Roger G. / LEHMAN, Darrin R. (2002): "Learning Considered Within a Cultural Context. Confucian and Socratic Approaches", *American Psychologist* 57 (2), pp. 89-99.
- TWITCHETT, Denis C. / FAIRBANK, John K. (eds.) (1980): *The Cambridge History of China: Late Ch'ing, 1800 - 1911*. Vol. 2 (2). Cambridge: Cambridge University Press.
- WANG, Dan (2011): "The dilemma of time: Student-centered teaching in the rural classroom in China", en: Clandinin, Jean/Hamilton, Mary Lynn (eds.): *Teaching and Teacher Education. An International Journal of research and Studies* 27 (1), pp. 157-164.
- WANG, Mao-Jin (2001): "The Cultural Characteristics of Chinese Students: a Study of Basic Attitudes and Approaches to their English Studies", *RELIC Journal* 32 (1), pp. 16-33. Disponible en <http://rel.sagepub.com/content/32/1/16> [Consultado 20.02.13]
- WANG, Ting (2009): "Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas", en: Sánchez Griñán, Alberto J./Melo, Mónica (compiladores): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, pp. 19-44.
- WEN, Linding / DE PRADA SEGOVIA, Marisa/ DE JUAN BALLESTER, Carmen Rosa *et al.* (2010): *¿Sabes? 1. Curso de español para estudiantes chinos*. Madrid: SGEL.

WIEDENHOF, Jeroen (2015): *A grammar of Mandarin*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

YANG, Tiedong (2012): “Consideraciones metodológicas acerca del E/LE para alumnos chinos a través de manuales”, Suplementos *SinoELE* 7. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/7/Suplementos/yangtiedong.pdf> [Consultado 14.04.17]

YAO, Xinzhong (2000): *An introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.

II.2. WEBGRAFIA

AECID - *Becas y Lectorados*: <http://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados> [Consultado 09.03.16]

AGENCIA PERUANA DE NOTICIAS: *Andina del Perú para el mundo*: <http://www.andina.com.pe/agencia/inicio> [Consultado 08.04.17]

ASOCIACIÓN DE AMISTAD CHINO/LATINOAMERICANA: http://www.aachila.com/content/latin_index.asp [Consultado 08.04.17]

BURÓ NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE CHINA: <http://www.stats.gov.cn> [Consultado 09.03.16]

CASA ASIA: <https://www.casaasia.es> [Consultado 30.01.17]

CCTV-*El Gran concurso de español*: <https://www.youtube.com/watch?v=hjs5XM5-9Us> [Consultado 27.09.16]

CCTV-*Español en Facebook*: <https://www.facebook.com/cctvenespanol> [Consultado 18.12.16]

CCTV-*Español*: <http://espanol.cctv.com/> [Consultado 18.12.16]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm [Consultado 09.06.16]

- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *DidactiRed*. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/diciembre_08/122008_serie.htm [Consultado 17.05.16]
- CHINA ACADEMIC DEGREES AND GRADUATE EDUCATION DEVELOPMENT CENTER: <http://www.cdgd.edu.cn> [Consultado 25.01.16]
- CHINA EDUCATION AND RESEARCH NETWORK: <http://www.edu.cn/english> [Consultado 27.11.13]
- CHINA EDUCATION CENTER: <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu.php> [Consultado 08.12.16]
- CHINA HOY: <http://www.chinatoday.mx/> [Consultado 09.02.17]
- CHINA SCHOLARSHIP COUNCIL: <http://www.csc.edu.cn> [Consultado 25.01.16]
- CHINESE UNIVERSITY RANKING BY ALUMNI ASSOCIATION: http://www.cucas.edu.cn/studyinchina/top/2016_China_University_Ranking_by_Alumni_Association_9207-Hot_Rankings.html [Consultado 13.12.16]
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN CHINA: <http://www.mecd.gob.es/china/publicaciones-materiales/material-didactico.html> [Consultado 04.02.17]
- EDITORIAL SGEL. *Catálogos. ¿Sabes?* http://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?Id=591 [Consultado 16.04.17]
- EDUCACIÓN EN CHINA: <http://es.slideshare.net/mayraesther2000/educacion-en-china> [Consultado 25.01.16]
- EDUCATION AND YOUTH AFFAIRS BUREAU (2016): <http://www.dsej.gov.mo> [Consultado 02.02.17]
- EMBAJADA DE LA REPÚBLICA POPULAR DE CHINA EN LA REPÚBLICA DE CUBA: <http://cu.chineseembassy.org/esp/gk/zggk/t991606.htm> [Consultado 04.12.16]
- ETHNOLOGUE. *Languages of the world*: www.ethnologue.com [Consultado 24.03.16]
- FOREIGN LANGUAGES PRESS:

<http://www.flp.com.cn/en/bookc2.cfm?sCid=EN23&sModule=Spanish> [Consultado 08.04.17]

FORMATION OF THE CHINESE CIVILIZATION: <http://www.china.org.cn/e-gudai/index-1.htm>
[Consultado 27.11.13]

GOBIERNO DE LA REGIÓN ADMINISTRATIVA ESPECIAL DE MACAO (2017):
http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8525
[Consultado 02.02.17]

GRUPO DE INVESTIGACIÓN ENSEÑANZA DE ELE A HABLANTES DE CHINO: www.sinoele.org
[Consultado 04.02.17]

HONG KONG EXAMINATIONS AND ASSESSMENT AUTHORITY:
http://www.hkeaa.edu.hk/en/recognition/hkdse_recognition/ircountry_hkdse.html
[Consultado 02.02.17]

ICEX (2011): *El sector de la educación en la R.P. China*. Instituto español de Comercio Exterior http://www.iberchina.org/files/china_educacion.pdf [Consultado 25.01.16]

INSTITUCIONES LOCALES DE HONG KONG CON TITULACIÓN DE GRADO CON FINANCIACIÓN PÚBLICA (2016): <http://www.studyinhongkong.edu.hk/sp/hong-kong-education/universities-and-higher-education.php> [Consultado 02.02.17]

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Anuario*:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/fernandez/p02.htm
[Consultado 04.01.14]

INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español, una lengua viva*:
<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
[Consultado 10.12.16]

INSTITUTO CERVANTES EN PEKÍN: <http://pekin.cervantes.es/es/> [Consultado 20.12.16]

INSTITUTO CERVANTES EN SHANGHÁI: <http://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/>
[Consultado 20.12.16]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHINA (Taiwán):
https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf [Consultado 25.01.17]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA POPULAR DE CHINA:
http://www.moe.edu.cn/english/planning_s.htm [Consultado 25.01.16]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015): *Guía para docentes y asesores españoles en China*. Disponible en línea en: <http://www.educaspain.com/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-para-docentes-en-China.pdf> [Consultado 25.01.16]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA (2014): *El mundo estudia español*. Disponible en línea en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=090_1e72_b81c71bd2 [Consultado 20.11.16]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA (2016): *Mapa centros educación superior en China*. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/MAPA-centros-ed-superior-oct2015/MAPA%20centros.ed.superior%20oct_2015.pdf [Consultado 29.01.17]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA (2016): *Mapa centros primaria y secundaria en China*. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/MAPA-centros-primaria-secundaria-oct2015/MAPA%20centros%20primaria%20secundaria%20oct2015.pdf>
[Consultado 29.01.17]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA (2016): *Tinta China. Revista de la Consejería de Educación en China*. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/2016/Tinta-China11_05_03_20162/Tinta%20China_11_05_03_2016.pdf [Consultado 25.11.16]

MUSEO NACIONAL DE CHINA:

<http://sp.chnmuseum.cn/default.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

[Consultado 08.04.17]

OMNIGLOT. THE ONLINE ENCYCLOPEDIA OF WRITING SYSTEMS & LANGUAGES. *Taiwanese* (臺語 /Tâi-gí): <http://www.omniglot.com/chinese/taiwanese.htm> [Consultado 03.03.17]

OMNIGLOT. THE ONLINE ENCYCLOPEDIA OF WRITING SYSTEMS & LANGUAGES. *Comparison of Mandarin phonetic transcription systems*:

http://www.omniglot.com/chinese/mandarin_pts.htm [Consultado 03.03.17]

OMNIGLOT. THE ONLINE ENCYCLOPEDIA OF WRITING SYSTEMS & LANGUAGES. *Zhuyin fuhao/Bopomofo*: <http://www.omniglot.com/writing/zhuyin.htm> [Consultado 03.03.17]

PINYIN. *Cómo se lee*: <https://es.wikipedia.org/wiki/Pinyin> [Consultado 03.03.17]

PROGRAMA BOON ORIENTAL: <http://www.programaventanaachina.tk/> [Consultado 08.04.17]

PUEBLO EN LÍNEA: <http://spanish.peopledaily.com.cn/> [Consultado 08.04.17]

QUACQUARELLI SYMONDS WORLD UNIVERSITY RANKING:

<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2016> [Consultado 02.02.17]

RADIO INTERNACIONAL DE CHINA (CRI): *El sistema educativo de mayor magnitud del mundo*: <http://espanol.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80101.htm> [Consultado 25.01.16]

SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA:

http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_colab01.pdf

[Consultado 26.01.16]

SPANISH.CHINA.ORG: <http://spanish.china.org.cn/> [Consultado 08.04.17]

STUDY HK: <http://www.studyinhongkong.edu.hk/sp/hong-kong-education/education-system.php> [Consultado 05.01.17]

TANGO CITY: <http://www.tangocity.com/> [Consultado 08.04.17]

THE STATE COUNCIL, THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA (Consejo de Estado de la República Popular de China). <http://english.gov.cn/archive/> [Consultado 25.01.16]

VOCATIONAL TRAINING COUNCIL (VTC) OF HONG KONG. <http://www.vtc.edu.hk/html/en/> [Consultado 02.02.17]

CAPÍTULO III: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS GENERALES: NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

III.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS LLOCH, Emilio (1951): *Gramática estructural*. Madrid: Espasa Calpe.

ALARCOS LLOCH, Emilio (1970): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

ALARCOS LLOCH, Emilio (1968): *Fonología española*. Madrid: Gredos.

ALARCOS LLOCH, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

ALEXOPOULOU, Angélica (2010): “El papel de la transferencia en los errores léxicos”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 9 (3). Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b40943d088.pdf [Consultado 26.01.17]

ALONSO-CORTÉS, Ángel (2008): *Lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.

ARELLANO, Fernando (1977): *Historia de la Lingüística. Tomo II. La Lingüística del Siglo XX*. Caracas: UCAB.

BAUER, Robert S. (1982): *Cantonese Sociolinguistic Patterns: Correlating Social Characteristics of Speakers with Phonological Variables in Hong Kong Cantonese*. Tesis Doctoral. UC Berkeley. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/1sn2f75h> [Consultado 29.03.17]

BAUER, Robert S. / BENEDICT, Paul K. (1997): *Modern Cantonese Phonology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- BAUER, Robert S. / MATTHEWS, Stephen (2006): “Cantonese”, en: Thurgood, Graham / Lapolla, Randy J. (eds.): *The Sino-Tibetan Languages*. London/New York: Routledge, pp. 146-155.
- BLANCO PENA, José Miguel / LEE, Jing-Jy (2009:2): Orientaciones didácticas sobre el uso de NUEVO ELE (SM) con alumnos chinos. Suplementos *marcoELE* 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/blanco_lee-orientaciones.pdf [Consultado 18.04.17]
- BLANCO PENA, José Miguel (2014): “Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones”, Monográficos *SinoELE* 10, pp. 92-108. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_92-108.pdf [Consultado 10.03.17]
- CANTERO SERENA, Francisco José (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CHAN, Alice Y. W. / LI, David C. S. (2010): “English and Cantonese Phonology in Contrast: Explaining Cantonese ESL Learners' English Pronunciation Problems”, *Language, Culture and Curriculum* 13 (1), pp. 67-85.
- CHAO, Yuen Ren (1968): *A grammar of spoken Chinese. Zhongguo hua de wen fa*. Los Angeles: University of California Press.
- CHENG, Siu-Pong / TANG, Sze-Wing (2016): “Cantonese Romanization”, en: Chan, Sin-Wai (ed.): *The Routledge Encyclopedia of the Chinese Language*. London/New York: Routledge, pp. 35-50.
- CHING, Chow Bun (2009): *Cantonese for everyone*. Hong Kong: The Commercial Press.
- CORDER, Stephen P. (1967): “The significance of learners' errors”, *International Review of Applied Linguistics* 5, pp. 161-170. Trad. española: “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en: Muñoz Liceras, Juana (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 31-40.

- CORDER, Stephen P. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *International Review of Applied Linguistics* 9 (2), pp. 147-160. Trad. española: "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", en: Muñoz Liceras, Juana (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 63-70.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2001): "El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos", *Lenguaje y Textos* 17, pp. 127-144.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002a): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002b): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela* 52, pp. 77-98. Disponible en: https://www.academia.edu/13375171/20_2002_Dificultades_ling%C3%BC%C3%A Dsticas_de_los_estudiantes_chinos_en_el_aprendizaje_del_ELE [Consultado 17.09.16].
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2004): "Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes", *Estudios de Fonética Experimental* 12, pp. 79-110.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2005): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica* 1. Disponible en: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf [Consultado 06.04.17]
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2006): "Análisis acústico de la transferencia de rasgos del sistema tonal chino al habla en español como lengua extranjera", *Estudios de Fonética Experimental* 15, pp. 43-65.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2009a): "De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juego". Actas de las II Jornadas de Formación de

- profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del español en China. Suplementos *marcoELE* 8. Disponible en:
http://www.marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf
[Consultado 23.11.16]
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2009b): “Chino y español: un análisis contrastivo”, en: Sánchez Griñán, Alberto/Melo, Mónica (coords.): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Argentina: Ediciones Voces del Sur, pp. 173-200.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2014): “Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras”, *Monográficos SinoELE* 10, pp. 173-208. Disponible en:
http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf [Consultado 17.09.16]
- COSERIU, Eugenio (1986): *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- DUANMU, San (2000): *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.
- DUANMU, San (2007): “Syllable Structure”, en: Sybesma, Rint (ed.): *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*. Vol. 4. Leiden: Brill, pp. 230-236.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1995): “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctica* 7, pp. 203-216.
- FRÍAS CONDE, Francisco Xavier (2001): “Introducción a la fonética y fonología del español”, *Ianua - Revista Philologica Romanica* 19. Disponible en:
<http://www.romaniaminor.Net/ianua/sup/sup04.pdf> [Consultado 28.06.11]
- FRIES, Charles C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- GAO, Mobo Chang Fan (2010): *Mandarin Chinese. An Introduction*. Melbourne: Oxford University Press.
- GARCÍA MOUTON, Pilar (1999): *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.

- GARRIDO ALMIÑARA, Juan M.^a (2015): “Fonética Experimental y Tecnologías del Habla”, *Revista Normas* 5, pp. 67-79.
- GAST, Volker (2013): “Contrastive analysis”, en: Byram, Michael/Hu, Adelheid (eds.): *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2ª edición. London: Routledge, pp. 153-158.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio (2015): “Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones”, *Foro de Profesores de E/LE* 11, pp. 171-188.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consultado 11.02.17]
- IRUELA GUERRERO, Agustín (2007): “¿Qué es la pronunciación?”, *RedELE* 9. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471099> [Consultado 11.02.17]
- LADO, Robert (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- LADO, Robert (1973): *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- LAHOZ-BENGOECHEA, José M.^a (2015): “¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?”, en: Morimoto, Yuko/Pavón Lucero, M.^a Victoria/Santamaría Martínez, Rocío (eds.): *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. XXV Congreso Internacional ASELE, pp. 63-76.
- LARSEN-FREEMAN, Diane / LONG, Michael H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- LEACH, Edmund (1989): *Claude Levi-Strauss*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LEE, Mo-Shuet (1976): "Pronunciation problems: different and similar among Cantonese and Mandarin speakers", *TESL Reporter* 9 (4), 3-6. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277875406_Pronunciation_Problems_Different_and_Similar_Among_Cantonese_and_Mandarin_Speakers [Consultado 31.03.17]
- LI, Xingde (1985): "Guangzhouhua yuanyinde yinzhi ji changduan duili (phonetic quality and longshort opposition of Cantonese vowels)", *Fangyan* 1, pp. 28-38.
- LIN, Yen-Hwei (2007): *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LING, Hu (2007): "Long pauses in Chinese EFL learners' speech production", *Interlingüística* 17, pp. 606-616.
- LLISTERRI BOIX, Joaquim (1991): *Introducción a la Fonética: El método experimental*. Barcelona: Anthropos.
- LU, Jingsheng (2008): "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", *Análisis. México y la cuenca del Pacífico* 11, 32, pp. 45-46.
- MACHUCA AYUSO, M.^a Jesús (2000): "Articulación y pronunciación del español", en: Alcoba Rueda, Santiago (coord.): *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, pp. 35-70.
- Macpherson, Ian Richard (1975): *Spanish phonology. Descriptive and historical*. New York: Manchester University Press.
- MALMBERG, Bertil (2003): *Los nuevos caminos de la lingüística*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MARCO MARTÍNEZ, Consuelo / Lee Marco, Jade (2011): "La enseñanza de "Chino para Hispanohablantes" dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)", *Didáctica, Lengua y Literatura* 23, pp. 273-319.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1984): *Fonética*. Barcelona: Teide.

- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1989): *Fonología general y española*. Barcelona: Teide.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (2000): “Fonología funcional del Español”, en: Alvar López, Manuel (dir.): *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 139-153.
- MATTHEWS, Stephen / YIP, Virginia: (1994): *Cantonese: A Comprehensive Grammar*. New York: Routledge.
- MENG, Helen / ZEE, Eric / LEE, Wai Sum (2007): *Contrastive Phonetic Study between Cantonese and English To Predict Salient Mispronunciations by Cantonese Learners of English*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong. Disponible en: <http://www1.se.cuhk.edu.hk/~hccl/publications/pub/Meng-Tech-Report-Feb2007.pdf> [Consultado 26.03.17].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [Consultado 09.02.17]
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2004): *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MORRIS GARCÍA, Emily K. (2012): *La importancia de la formación en Fonética Acústica y Articulatoria del profesorado de ELE*. Memoria de Máster. Disponible en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4124/6/TFM_EmilyKMorris.pdf [Consultado 11.02.17]
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1918): *Manual de pronunciación española*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1944): *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute in the United States.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1946): *Estudios de fonología española*. New York: Syracuse University Press.

- PÉREZ ESCUDERO, Francisco (2009): *El sistema tonal del mandarín*. Memoria de Máster d'Estudis d'Àsia i Pacífic. Dirigida por David Martínez Robles. Universitat de Barcelona. Disponible en:
https://www.academia.edu/26401084/El_sistema_tonal_del_mandar%C3%ADn
[Consultado 10.04.17]
- PLANAS MORALES, Silvia (2009): “Enseñanza y evaluación de la pronunciación de ELE en alumnos chinos”, *Redele* 17, pp. 497-503. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd8 [Consultado 21.03.17].
- PLANAS MORALES, Silvia (2010): “Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española”, *Estudios de Fonética Experimental* 19, pp. 205-230.
- PLANAS MORALES, Silvia (2011a): “Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: la importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos”, en: Pastor Cesteros, Susana/Roca Marín, Santiago (eds.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alacant: Servei de Publicacions de la Universitat d'Alacant, pp. 497-503.
- PLANAS MORALES, Silvia (2011b): “Aspectos de la entonación y el ritmo en chino y español para ELE”, en: Hidalgo Navarro, Antonio/Congosto Martín, Yolanda/Quilis Merín, Mercedes (eds.): *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos*. Anejo nº75 de la *Revista Quaderns de Filologia*, pp. 301-330. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/260674283_Aspectos_de_la_entonacion_y_el_ritmo_en_chino_y_espanol_para_ELE [Consultado 21.03.17].
- POCH OLIVÉ, Dolors (2009): “La corrección fonética en Español Lengua Extranjera”, *Monográficos marcoELE* 8, pp. 193-200. Disponible en:

http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf

[Consultado

05.04.17]

- QI, Pan (2012): “The Comparative Study on English and Chinese Intonation”, *Theory and Practice in Language Studies* 2 (1), pp. 161-164.
- QUILIS MORALES, Antonio (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- QUILIS MORALES, Antonio (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- QUILIS MORALES, Antonio (1998): *Principio de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.
- RADDAOUI, Ali H. (2004): “Fluency: A quantitative and qualitative account”, *The Reading Matrix* 4, pp. 11-25.
- REBOLLO COUTO, Leticia (1997): “Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación”, en: Moreno, Francisco/Gil, María/Alonso, Kira (eds.): *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Actas VIII Congreso Internacional de ASELE. Madrid: Universidad de Alcalá-Servicio de Publicaciones, pp. 667-676.
- REINECKE, John E. / TSUZAKI, Satnley M. (ed.) (1969): *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- RICHARDS, Jack C. (1974): *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- ROACH, Peter (2000): *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- ROBINS, Robert H. (2000): *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- ROSS, Claudia / HE, Baozhang / CHEN, Pei-Chia et al. (2010): *The Routledge course on modern Mandarin Chinese*. London/New York: Routledge.

- ROVIRA ESTEVA, Sara (2010): *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*. Series: Biblioteca de China Contemporánea, 21. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- SÁNCHEZ RON, José M.^a (2007): Tomás Navarro Tomás y los orígenes de la fonética experimental en la JAE”, *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 54 (2), pp. 63-86.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, en: Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 391-410.
- SELINKER, Larry (1969): “Language transfer”, *General Linguistics* 9, pp. 67-92.
- SELINKER, Larry (1972): “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics* 10 (3), pp. 209-241.
- SHEN, Xiao-nan Susan (1990): *The prosody of Mandarin Chinese*. Linguistics 118 (monográfico). Berkeley: University of California Press.
- SOMMERSTEIN, Alan H. (1980): *Fonología moderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- WARDHAUGH, Ronald (1970): “The contrastive analysis hypothesis”, *TESOL Q* 4, pp. 123-136. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038640.pdf> [Consultado 16.02.17]
- WIEDENHOF, Jeroen (2015): *A grammar of Mandarin*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- YIP, Po-Ching / RIMMINGTON, Don (2004): *Chinese: A comprehensive grammar*. London/NewYork: Routledge.
- ZEE, Eric (1991): “Chinese (Hong Kong Cantonese)”, *Journal of International Phonetic Association* 21 (1), pp. 46-48.

ZHOU, Minkang (1995): *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=61466> [Consultado 11.06.13].

III.2. DICCIONARIOS

COWLES, Roy T. (1986): *A pocket dictionary of Cantonese*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

DE FRANCIS, John/ ZHANG, Yanyin (eds.) (2010): *Abc English – Chinese – English Dictionary*. Honolulu: University of Hawaii Press.

DONG, Li (ed.) (2009): *Tuttle. Chinese – English Dictionary*. Hong Kong: Periplus Editions.

DONG, Li (ed.) (2010): *Tuttle. English – Chinese Dictionary*. Hong Kong: Periplus Editions.

HUANG, Parker Po-fei (1970): *Cantonese-English-Cantonese Dictionary*. London: Yale University Press.

WONG, Kong Sung (2007): *Dictionary of Cantonese*. Hong Kong: The Commercial Press.

III.3. WEBGRAFÍA

CHINO-CHINA: DICCIONARIO CHINO-ESPAÑOL. <http://www.chino-china.com/diccionario> [Consultado 02.02.17]

DESCRIPCIÓN FONÉTICA Y FONOLÓGICA DEL ESPAÑOL PENINSULAR: CONSONANTES. Aproximantes.

http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/IPA_cons_sp.html#Aproximantes

[Consultado 22.04.17]

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE DEL CVC: el *relativismo cultural*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm [Consultado 03.02.17]

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE DEL CVC: la *interlengua*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolingustica.htm [Consultado 03.02.17]

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE DEL CVC: la *sociolingüística cuantitativa*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolingustica.htm [Consultado 03.02.17]

EAST BOUND: Tones in Cantonese.

<http://www.eastbound88.com/showthread.php/35944-Similarities-of-Thai-language-to-Southern-Chinese-languages> [Consultado 28.03.17]

INSTITUTO IBEROCHINO. *Tabla cruzada de Sonidos Iniciales y Finales con las Sílabas Pinyin correspondientes*. <http://www.iberochino.com/fonetica.php?silaba=a>

[Consultado 04.03.17]

LA PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS DEL LENGUAJE. *El aparato fonador. Las cavidades supraglóticas (articulación)*.

<http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Apuntes/02.html> [Consultado 05.03.17]

LEARN CANTONESE: tones. <http://cantonese.ca/tones.php> [Consultado 29.03.17]

THE ONLINE ENCYCLOPEDIA OF WRITING SYSTEMS & LANGUAGES: *Cantonese*.

<http://www.omniglot.com/chinese/cantonese.htm> [Consultado 29.03.17]

XUE-HANYU: *Cantonese*. <http://cant.xue-hanyu.com/?top=pronunciation> [Consultado 29.03.17]

CAPÍTULO IV: ESTUDIO EXPERIMENTAL

IV.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASH, Richard/CHINEN, Michael/CROOK, James *et al.* (2012): Audacity version 2.0.2. www.audacity.sourceforge.net [Consultado 15.10.12]

BERNAL BERMÚDEZ, Jesús / GÓMEZ VIDAL, Pedro / BOBADILLA SANCHO, Jesús (1999): “Representación espectral de la fonética acústica española”. Disponible en: http://stelub.edu/labfon/sites/default/files/EFE-X-JBernal_PGomez_JBobadilla-Representacion_espectral_de_la_fonetica_acustica_espanola.pdf
[Consultado 07.05.17]

BOERSMAN, Paul / WEENINK, David (2011): *Praat: doing phonetics by computer* [Programa informático]. Versión 5.234. Disponible en: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [Consultado 13.05.17]

CHEN, Yudong (2007): *A comparison of Spanish produced by Chinese L2 learners and native speakers: an acoustic phonetics approach*. Tesis Doctoral. Universidad de Illinois at Urbana-Champaign. Disponible en: <http://gradworks.umi.com/33/01/3301114.html> [Consultado 25.03.17]

CORTÉS MORENO, Maximiano (2009): *Fonología china*. Barcelona: Editorial Herder.

GIL FERNÁNDEZ, JUANA (2007): *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco Libros.

GOLDWAVE: Digital Audio Editing Software [Programa informático]. Versión 4.26. Disponible en: <https://www.goldwave.com/> [Consultado 13.05.17].

PLANAS MORALES, Silvia (2010): “Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española”, *Estudios de Fonética Experimental* 19, pp. 205-230.

CAPÍTULO V: PROPUESTA CURRICULAR

V.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARJONILLA SAMPEDRO, Alicia / DE LA TORRE CRUZ, Sergio (2014): “La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión”, en: Contreras Izquierdo, Narciso M./Sánchez López, Isabel (eds.): *El español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 47-76.
- ARNOLD MORGAN, Jane / BROWN, H. Douglas (2000): “El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo”, en: Arnold, Jane (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 256-283.
- BLANCO PENA, José Miguel (2011): “Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes”, *IV Jornadas de Formación de profesores de E/LE en China*. Suplementos *SinoELE* 5, pp. 60-81. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf [Consultado 19.04.17]
- CASTELLANO MERINO, Alejandro / ARJONILLA SAMPEDRO, Alicia / SÁNCHEZ LÓPEZ, Isabel (2011): “Recursos de español para sinohablantes”, en: Hernández González, Carmen/Carrasco Santana, Antonio/Álvarez Ramos, Eva (eds.): *La red y sus aplicaciones en la enseñanza~aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Valladolid: ASELE, pp. 589-599.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- CORTÉS BUENO, Esther (2011): “Problemas de metodología y estrategias de aula en grupos de estudiantes de origen mixto en la enseñanza ELE: sinohablantes y otros”, en: Contreras Izquierdo, Narciso M./Sánchez López, Isabel (eds.): *El*

- español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 109-116.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2009): en: Robisco García, Juan Fco. *et al.* (eds.): *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, pp. 17-38.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2005): “Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático”, en: *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 363-371. Disponible en: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0363.pdf [Consultado 11.02.17]
- HARMER, Jeremy (1998): *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MÉNDEZ MARASSA, Eduardo (2009): “Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos”, Suplementos *SinoEle* 1. Memoria de Máster. Directora: D.^a Teresa Bordón. UNED. Disponible en: <http://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=82> [Consultado 09.01.17]
- OXFORD, Rebecca L. (2000): “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”, en: Arnold, Jane (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 77-86.
- RONCELL VEGA, Víctor M. (2008): “Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas”, *marcoELE* 7, pp. 1-20. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf

[Consultado 09.01.17]

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2009b): “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, *marcoELE* 8, pp. 1-40. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

[Consultado 23.01.17]

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2004): “Metodología: conceptos y fundamentos”, en: Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 665-688.

SANTOS ROVIRA, José María (2011): “Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 29 (54), pp. 161-176.

ZHI, Chen (2011): “Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas”, *SinoELE* 4, pp. 54-68.

ANEXOS

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTÉS MORENO, Maximiano (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.

CORTÉS MORENO, Maximiano (2002a): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

CORTÉS MORENO, Maximiano (2002b): “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE”, en *Carabela* 52. Madrid: SGEL, 77-98.

CORTÉS MORENO, Maximiano (2003): “Fonema, fonema... y bingo”, *DidactiRed*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/12022003.htm

[Consultado 15.06.16]

CORTÉS MORENO, Maximiano (2007): “Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos”, *DidactiRed*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm

[Consultado 15.06.16]

CORTÉS MORENO, Maximiano (2008): “Divide las palabras...y vencerás”, *DidactiRed*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_08/06102008a.htm

[Consultado 15.06.16]

CORTÉS MORENO, Maximiano (2009): “De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juego”, Actas de las // Jornadas de Formación de profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del español en China. Suplementos marcoELE 8. Disponible en:

http://www.marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf

[Consultado 15.06.16]

DONG, Yansheng (2007): *Español Moderno* (7 vols.). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

HUANG, Yun-Ting (2015): *La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, pp. 329-393.
Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16022> [Consultado 15.06.16]

NARANJO BASTIDAS, Ana Lucía (2009): *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivo*. Memoria de máster. Universidad de Nebrija. Disponible en:
http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010AnaLuciaNaranjo/PDA_AnaLucia_Naranjo_2009.pdf [Consultado 21.02.13]

SANTOS ROVIRA, José María (2011): *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.

XIAOJING, HE (2008): "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", *Linred* 9.
Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
[Consultado 15.06.16]

YANG, Tiedong (2012): "Consideraciones metodológicas acerca del E/LE para alumnos chinos a través de manuales", Suplementos *SinoELE* 7. Disponible en:
<http://www.sinoele.org/images/Revista/7/Suplementos/yangtiedong.pdf>
[Consultado 15.06.16]

2. WEBGRAFÍA

SISTEMAS DE PUNTUACIÓN: ESPAÑOL VS CHINO:
<http://www.linguasport.com/languages/alphabets/Chinese.htm>
[Consultado 22.04.17]

HKU: <http://www.spanish.hku.hk/files/SPANsyllabus2016.pdf> [Consultado 22.04.17]

HKU. *Info Session for Studying Spanish as a free elective* [Full-time Undergraduate Students]: <https://www.polyu.edu.hk/engl/news-events/other-events/308-info-session-22apr2015> [Consultado 22.04.17]

HKU. *Elementary Spanish I* (CEFR A1-I):

https://www.polyu.edu.hk/engl/images/Study/Full_subject_list/Level_2/ENGL224_Oct2014.pdf [Consultado 22.04.17]

HKU. *Intermediate Spanish II* (CEFR A2-II):

https://www.polyu.edu.hk/engl/images/Study/Full_subject_list/Level_3/ENGL3017_Oct2014.pdf [Consultado 22.04.17]

ANEXOS

**ANEXO I / TRADUCCIÓN DEL CAPÍTULO I (PRINCIPIOS GENERALES) DE LOS PROGRAMAS DE
ENSEÑANZA PARA CURSOS BÁSICOS Y SUPERIORES DE LAS ESPECIALIDADES DE LENGUA
ESPAÑOLA EN ESCUELAS SUPERIORES CHINAS.**

CHANG, Fuliang (2004): “¿Qué estudian los alumnos de español de China?”, *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE, (número especial). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Diciembre_asia.html

Objetivos y pautas de la enseñanza para la licenciatura

Conforme al Programa susodicho para los cursos básicos, el objetivo de la enseñanza de esta etapa es:

Dar a los alumnos conocimientos básicos de la lengua española; adiestrarlos severa e integralmente en la habilidad y agilidad de la misma; enterarles las esencias de las culturas y actualidades de las naciones hispanas; iniciarlos en la comunicación en español; ayudarlos a encontrar metodología acertada y mantener buenas costumbres de estudio; prepararles en la capacidad preliminar de trabajo independiente y una base segura para el estudio de los grados superiores.

El mismo Programa a la vez plantea principios a la educación básica de español:

1. Concertar la educación de la carrera y la de la ideología. Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejión.

2. Concertar la enseñanza y el estudio. Por parte del docente: Al tiempo de impartir los contenidos lingüísticos, adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma; el profesor debe desempeñar el papel dirigente.

Sus responsabilidades son:

2.1. Ocuparse tanto de la especialidad como de la moral de los alumnos, preocuparse por su crecimiento saludable. Exigirles estrictamente en todos los eslabones educativos, ofrecerles influencias positivas a través de comportamientos ejemplares, impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, a fin de que sean personas especializadas, deseadas por la patria.

2.2. Dar importancia a la investigación de las leyes de la enseñanza de la lengua, renovar la metodología con iniciativa, elevar continuamente la calidad de la educación; organizar las actividades docentes según las características del aprendizaje del español de estudiantes chinos en China; prestar atención a los factores y diferencias psicológicas de los estudiantes, animándolos a estudiar activamente y eligiendo apropiadamente, según esos rasgos, los libros de texto; orientar a los estudiantes de forma eficaz y practicar y evaluar con seriedad.

2.3. Tratar de desarrollar la inteligencia del alumnado, explotar su capacidad autodidáctica, analítica y sintética.

Por parte del estudiante:

1. Entusiasmarse con la especialidad, tener claro el objetivo del estudio y una actitud apropiada en el mismo.
2. Respetar a los profesores y a los mayores, mantener solidaridad con los compañeros y estimar la asistencia recíproca.

3. Intervenir con buen ánimo en las actividades educativas o prácticas del lenguaje; afanarse en el adiestramiento de la especialidad; saber planificar el estudio e inducir leyes o reglas en el aprendizaje de español; desarrollar activamente la inteligencia; reforzar la conciencia de competición y colaboración en el mundo moderno.

3. Forjar bien la base del dominio lingüístico y cuidar del arte comunicativo. Los conocimientos esenciales del idioma, esto es, la fonética, el léxico y la gramática, y la pericia de su manejo, manifiesta en la audición, habla, lectura y redacción etc., constituyen las tareas sustanciales de la enseñanza de español, porque son premisas y condiciones básicas de la comunicación lingüística. Razón por la cual, a lo largo de los dos primeros años del aprendizaje, no debe aflojarse en ningún momento la instrucción de aquellos conocimientos y pericia. El idioma es instrumento de la comunicación, la cual comprende la comprensión (auditiva y visual) y expresión (oral y por escrito). Por lo tanto, en realidad los cursos básicos se apuntan a darles a los alumnos la potencia comunicativa. Con objeto de que los estudiantes puedan comunicarse debidamente en español, es menester combinar las habilidades del habla con los tratos reales, lo que requiere crear lo más posible situaciones de contactos efectivos o casi efectivos. También hace falta darles a conocer las culturas y actualidades de las naciones hispanas para que cuiden de la propiedad expresiva desde el inicio del aprendizaje. En tal caso, mejor es comparar lo extranjero y lo chino dejando en relieve las similitudes y disimilitudes. Este método puede fomentar el interés y la capacidad de los alumnos respecto a la comparación cultural.

4. Arreglar justamente las relaciones entre la audición, habla, lectura y redacción.

1. Como se ha reiterado anteriormente, las cuatro destrezas se integran en la competencia lingüística que los estudiantes del idioma tienen que aprender. Entre ellas se relacionan y favorecen, pero cada una ostenta particularidades y leyes de desarrollo propias, por eso, en distintas etapas y asignaturas hay que poner el énfasis correspondiente al adiestramiento de este aspecto u otro. Se prepondera la instrucción de la audición y habla, sin dejar al margen la lectura y la redacción.
2. La relación entre la comprensión y la expresión. Dicho está que la comprensión y la expresión componen la comunicación, y la primera es condición necesaria de la segunda. La audición y la lectura no se limitan a ser prácticas importantes del lenguaje, constituyen medios de la consecución de recursos y saberes lingüísticos. Por lo tanto, sólo manteniéndose en grandes dimensiones en contacto con las informaciones lingüísticas a fin de aumentar uno sus conocimientos del idioma y acumulación léxica, podrá elevar efectivamente el nivel de habla y composición, dos muestras de la expresión. De manera que es preciso ampliar la audición y lectura por parte de los alumnos, y por parte de los docentes, proporcionarles gran cantidad de materiales de la lengua para garantizarles la fuente caudalosa de la expresión.
5. Disponer en forma adecuada el estudio en clase y fuera de ella. El ambiente es condición importante para el aprendizaje y el ejercicio del lenguaje. Aprender el español en medio del chino requiere una organización esmerada de la clase, en la cual la explicación se lleva acabo en español y se utilizan ampliamente la grabación, las diapositivas, el vídeo, la televisión, el cine, el ordenador etc., recursos modernos de la enseñanza, con objeto de proveer de situaciones de comunicación lo más aproximadas posible a la realidad para los alumnos. Además, fuera de clase, merece la pena

organizar variadas actividades en español, tales como conferencias, conversaciones, cantos, recitaciones, narraciones, discursos, concursos de la caligrafía y sabiduría etc., de suerte que conformen un círculo virtuoso entre la instrucción y ejercicio dentro de la lección y prácticas fuera de ella.

6. Ajustar la relación entre la lengua materna y el español. En el aula deben hablar en español desde el inicio del nivel básico, creando un ambiente comunicativo más o menos real. Desde luego, no se menosprecie la utilidad del chino, al cual acúdase en caso necesario para hacer comparaciones entre las dos lenguas.

El Programa de enseñanza para los **cursos superiores** formula asimismo objetivos y pautas a cumplir. Así rezan los objetivos:

Este programa toma como punto de partida la meta del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, continúa impartiendo los conocimientos lingüísticos y culturales de español, fortalece globalmente la destreza de los alumnos en la audición, habla, lectura, redacción y traducción, les mejora el manejo general del idioma, les aumenta la información de las culturas y circunstancias actuales de la Hispanidad, les forja aptitud para la autodidáctica de la carrera, talento meditativo y creativo, y capacidad para la ocupación del día de mañana y, al final, realizará el propósito de prepararles la competencia para los oficios relacionados con el español y una base sólida para la educación continua.

Las pautas establecen:

1. Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la

empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china.

2. Siendo el idioma instrumento de la comunicación, en los cursos superiores hay que seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo. Es menester partir de las condiciones y requisitos de la enseñanza de español en China y poner en pleno juego las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años. Manténgase la posición principal de la instrucción del talento de español (esto es, la habilidad manifiesta en la audición, habla, lectura, redacción y traducción) en la propuesta de asignaturas y lecciones, preponderándose sobre todo el cultivo de la expresión oral y por escrito, a fin de forjar a los educandos una base firme para su desarrollo cabal y profesión del porvenir.

3. El lenguaje es vehículo de la cultura. El avance del nivel de un idioma requiere la compañía de ciertas teorías lingüísticas y conocimientos culturales de la nación correspondiente. En la segunda fase de la enseñanza del español, al tiempo de cuidar de la destreza de la lengua, conviene impartir de modo adecuado materias de Filología (entre otras, Gramática, Lexicología, Estilística) y generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como sustancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas etc.), lo que dejará a disposición de los estudiantes conocimientos más o menos sistemáticos del castellano y altas posibilidades de su empleo correcto y pertinente en la comunicación.

4. El desarrollo de la empresa de reformas y apertura al exterior y la fundación del sistema de la economía de mercado de nuestro país demanda cada día más personal de lengua extranjera práctico, con aptitudes múltiples y de empleos amplios. En los últimos dos años universitarios, de acuerdo con la formación multidisciplinaria, además de asegurar la destreza del español y los conocimientos culturales a los alumnos, pueden asimismo abrírseles asignaturas de otras ramas científicas, por ejemplo, la diplomacia, la economía y comercio, la administración concerniente al extranjero, periodismo etc. Se alienta a dar nuevas clases de valor práctico y de moda, se preconiza que cada departamento de español tenga estilo propio conforme a las circunstancias específicas.

5. El periodo de la universidad regular no es nada más que una etapa en la educación vital; su objeto es prepararles a los educandos una base para desarrollo futuro. Por eso, hay que tener en cuenta la formación de la capacidad autodidáctica y de la capacidad de trabajo independiente. A lo largo de los grados superiores, es provechoso aumentar tiempo y materias para el estudio fuera de clase, enseñar métodos científicos y la utilización de la biblioteca e internet en busca de información. A esta fase también le corresponde mejorar el talento de los alumnos para reflexionar, analizar, sintetizar y comentar los temas de las lecciones, así como la agilidad de analizar y resolver problemas.

6. El objetivo de la educación de la universidad regular es suministrar directamente todo tipo de personal especializado a la sociedad. Con el fin de que los egresados puedan acomodarse rápidamente al trabajo, es

necesario prestar atención al mejoramiento de la competencia en la profesión real. Las asignaturas aplicadas deben simular cuanto sea posible situaciones reales, abrir con iniciativa clases secundarias, desplegar diversas actividades fuera del aula, organizar a los alumnos a que salgan de la Universidad a practicar la especialidad, exigir buenos preparativos y resúmenes antes y después de cada salida de modo que las limitadas oportunidades de práctica sean preparación eficiente para el empleo.

7. La explotación y aplicación de la tecnología de la difusión moderna prestan a la enseñanza de lenguas extranjeras medios eficaces y fáciles. En el estadio del tercer y cuarto año de la enseñanza de español, aparte de poner en pleno juego la grabación, vídeo, radio, televisión y otros equipos audiovisuales ya maduros, sírvase de la multimedia e internet, desarrollando activamente programas y procedimientos suplementarios para la enseñanza y estudio del español como carrera, lo que permite enriquecer los recursos didácticos y ayudar a los estudiantes a dominar el uso de la informática moderna, especialmente saber buscar y aprovechar datos de la red de los países hispanohablantes en favor de su estudio y oficio.

8. Ajustar la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia. En los cursos superiores, hay que realzar sobre todo el papel principal del segundo, estimularle la iniciativa en el estudio, capacitarle para realizar estudios independientes conforme a condiciones y necesidades propias, animarlo a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza, llevar a cabo conversaciones e intercambios entre ambas partes de la educación y entre los compañeros de clase. Por supuesto, para eso se precisa más de la actuación directiva del docente, el cual debe disponer

acertado el ritmo de las acciones, seleccionar material para la lección, perfeccionar los métodos de la evaluación, acomodar la didáctica a la particularidad de cada alumno, y tener a su disposición abundantes medios de enseñanza. Todo esto plantea requisitos más altos al educador.

Niveles estandarizados para el fin de diversos cursos

Los dos Programas también estipulan los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar cada uno de los cuatro años escolares. A continuación dejamos en concreto las estipulaciones:

- Cursos básicos

	Curso primero	Curso segundo
Fonética	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Conocer las letras españolas y los fonemas que representan; ❷ Aprender esencialmente las reglas fonéticas; ❸ Dominar las artes rudimentarias de leer en voz alta. Al leer o hablar, la pronunciación y acentuación son más o menos correctas. 	Al leer o hablar, tener pronunciación correcta y acentuación natural.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Saber la noción de todas las partes oracionales, las flexiones morfológicas y los usos principales; ❷ Saber oraciones simples y ciertas oraciones compuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Consolidar y ampliar más los conocimientos lexicológicos, entrar en los terrenos no tocados en el año anterior; ❷ Conocer la construcción y uso de todo tipo de oraciones compuestas, el estilo directo e indirecto, el concierto entre el modo y tiempo verbales en la oración compuesta, tener claras las nociones gramaticales, así como dar expresiones correctas.
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Aprender aproximadamente 1.500 palabras; ❷ Dominar con destreza más o menos 1.000 palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> ❶ Conocer alrededor de 3.800 palabras (contando las 1.500 aprendidas en el primer año); ❷ Dominar con destreza unas 2.500 palabras (incluidas las 1.000 del curso anterior).

Comprensión auditiva	<p>❶ Poder comprender frases usuales en clase o en la vida diaria;</p> <p>❷ Poder comprender materiales de contenido parecido al de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, y pronunciados con ritmo de 100 términos por minuto.</p>	<p>❶ Poder captar la sustancia esencial de materiales sobre temas de la vida diaria o popular, con palabras desconocidas menos del 3% y pronunciados con ritmo entre 100-120 términos por minuto;</p> <p>❷ Ser capaz de comprender la conversación entre hispanohablantes sobre la vida diaria o sobre temas populares de la sociedad;</p> <p>❸ Poder comprender noticias breves difundidas en la Radio Internacional de China.</p>
Habla	<p>❶ Poder hablar de manera sencilla sobre un tema conocido de la vida diaria durante tres minutos seguidos, con expresión clara y sin errores gramaticales graves;</p> <p>❷ Con previa preparación, de unos diez minutos de largo, poder relatar continuamente durante tres minutos una materia familiar, una lectura o un cuadro designados, con pronunciación y acentuación esencialmente correctas, sin errores lexicológicos o gramaticales de importancia;</p> <p>❸ Tener cierta capacidad de formular preguntas.</p>	<p>❶ Poder interrogar, recontar y comentar alrededor de un material leído;</p> <p>❷ Tras preparación durante unos diez minutos, ser capaz de hacer comentarios sobre un tema familiar por más o menos cinco minutos seguidos, con pronunciación correcta, acentuación natural, contenido lógico y palabras fundamentalmente apropiadas;</p> <p>❸ Ser capaz de conversar con un hispanohablante sobre un tema normal de la vida social, exponiéndose correctamente, con palabras exactas, sin faltas gramaticales importantes.</p>

* Al final de esta fase se lleva a cabo la prueba del nivel básico de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

- Cursos superiores (Conocimientos y habilidades lingüísticos)

	Curso tercero	Curso cuarto
Fonética	Tener pronunciación correcta; al leer en voz alta, considerar espontáneamente la unión fonética entre dos vocablos sucesivos; leer un texto extraño en voz alta sin obstáculos notables, con acentuación más o menos natural.	Tener acentuación natural y expresión fluida; los fallos se limitan al 5% al leer un texto extraño en voz alta.
Gramática	Dominar la lexicología y la sintaxis fundamentales del español; poseer conocimientos preliminares de la estilística y retórica españolas.	Contar con conocimientos sistemáticos de la Gramática y de la construcción textual; poder aplicar los conocimientos gramaticales a la comprensión, expresión y traducción en español; tener cierto sentido lingüístico del castellano.
Léxico	Conocer alrededor de 6.000 palabras españolas; saber manejar más o menos 3.000.	Comprender sobre 8.000 palabras; dominar como 4.000.
Comprensión auditiva	<p>❶ Captar entre el 60 -70 % de la sustancia de un texto común (por ejemplo un texto del manual de la asignatura <i>Comprensión Auditiva</i>) escuchándolo dos veces (el ritmo de la pronunciación es 140 términos por minuto);</p> <p>❷ Poder comprender más del 70% del contenido de una materia o discurso normal;</p> <p>❸ Entender programas generales en español de la Radio Internacional de China.</p>	<p>❶ Aprehender más del 70% de la información cabida en una materia común (pronunciada con ritmo normal) escuchándola dos veces;</p> <p>❷ Entender más del 70% de lo dictado en una conferencia o discurso;</p> <p>❸ Con explicación ajena, comprender esencialmente noticias presentadas en televisiones de países hispanos.</p>

Habla	<p>❶ Ser capaz de conversar en español entorno a la vida diaria, temas generales etc., durante cinco minutos sin interrupción, y con expresiones fundamentalmente correctas;</p> <p>❷ Leyendo un material de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, poder contar su contenido principal y hacer comentarios durante 5 ó 6 minutos;</p> <p>❸ Poder charlar sin dificultad con gente hispanohablante.</p>	<p>❶ Poder conversar sueltamente con hispanohablantes sobre temas generales;</p> <p>❷ Llegar a cuatro incluso cinco minutos relatando o criticando problemas internos o externos del país.</p>
Lectura	<p>❶ Poder entender materiales de dificultad parecida a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, con acierto encima del 80% del contenido y velocidad de 50 palabras por minuto (u ocho páginas por hora, equivalentes a 5 hojas de tamaño A4 y con tamaño de fuente 10 reconocidos por el ordenador);</p> <p>❷ Las lecturas en español fuera de lecciones van entre 800 – 900 páginas durante todo el año;</p> <p>❸ Al adivinar palabras extrañas según conocimientos de la formación de palabras, la tasa de acierto anda encima del 60%.</p>	<p>❶ Tener capacidad de entender libros, prensas y otros productos escritos generales, y la comprensión exacta va entre el 80 – 90% (Tratándose de obras literarias, la proporción se sitúa entre el 75% -80%); poder recorrer 10 páginas por hora o, leyendo con esmero (entre otras cosas, consultar diccionarios), acabar cinco páginas en lapso igual.</p> <p>❷ Las lecturas fuera de lecciones van entre 600 – 800 páginas durante el año;</p> <p>❸ Al adivinar palabras extrañas a base de conocimientos de la formación de palabras, los casos acertados ocupan más del 60%.</p>

Redacción	<p>❶ Poder exteriorizar en español lo comprendido de un material de audición o lectura, escribiendo 250 palabras en treinta minutos, con fallos lexicológicos u ortográficos bajo el 8% de las mismas e idea en general manifiesta;</p> <p>❷ Ser capaz de escribir narraciones sencillas, composición de tema asignado, notas, avisos, cartas y otros tipos ordinarios de redacción práctica; los fallos lexicológicos no exceden al 8%.</p>	<p>❶ Poder escribir, entre otros, género epistolar, ensayos y narrativas corrientes; las faltas lingüísticas y estilísticas son menos del 6%;</p> <p>❷ En caso de redacción rápida, llegar a dejar en papel 300 palabras en media hora; los fallos van por debajo del 6%.</p> <p>❸ Saber los puntos esenciales de la composición española de la tesis.</p>
Traducción	<p>❶ Traducción por escrito (de español a chino): Poder traducir redacciones prácticas, tales como anuncios, avisos, cartas, contratos etc., artículos normales de las prensas y obras literarias fáciles de entender, tratando 300 términos por hora; los fallos se limitan al 10%.</p> <p>❷ Interpretación: Ser apto para verter las comunicaciones diarias (entre otras especies, la charla, el encuentro, la consulta y respuesta).</p>	<p>❶ Traducción por escrito (de chino a español): Ser capaz de traducir redacciones comunes y materiales generales de la política, diplomacia, economía, cultura etc., trabajando 200 caracteres chinos en una hora; la expresión en la lengua meta es en general exacta; conocer teorías traductológicas.</p> <p>❷ Interpretación: Ser competente para la interpretación normal, en áreas como el turismo, la feria, el negocio y conferencias sencillas.</p>

* Antes de acabar el último semestre se realiza la prueba del nivel superior de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

Además de esos conocimientos y habilidades lingüísticos, el Programa para la segunda fase señala terrenos sociales y culturales que deben cubrir los alumnos, afirmando el derecho de cada departamento a destacar uno u otro de acuerdo con su índole:

1. Conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica; en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes (sobre todo obras de escritores contemporáneos.
2. Tener conocimientos preliminares de Lingüística.
3. Conocer la historia, la geografía, la situación social, la cultura y las costumbres de las naciones hispanas.
4. Estar al tanto de la política, relaciones diplomáticas, condición económica de los países de la Hispanidad y de las conexiones entre China y ellos, etcétera.

Como los cursos superiores van aproximándose al egreso y empleo, el Programa acentúa en esta etapa la formación de las aptitudes para el trabajo independiente, las cuales se desenvuelven en:

1. Tener capacidad determinada de analizar y juzgar la cultura y literatura occidentales; acostumbrarse a formular criterios propios.
2. Contar con potencias para la autodidáctica, capacidad inicial de realizar investigación científica, y habilidad de buscar datos en internet.
3. Gozar de talento determinado de desplegar tratos sociales, gestión, y relación con el extranjero.
4. Saber aprovechar diccionarios españoles y demás libros de consulta.

ANEXO II / UNIVERSIDADES CHINAS DONDE SE IMPARTE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

1. LICENCIATURA

1.1. Pekín y Tianjin

1. Beijing Foreign Studies University
2. Peking University
3. Beijing Language and Culture University
4. Beijing International Studies University
5. University of International Business and Economics
6. Capital Normal University
7. Communication University of China
8. Tianjin Foreign Studies University
9. Tianjin Foreign Affairs Institute

1.2. Guangdong

10. Guangdong University of Foreign Studies
11. Sun Yat-sen University (Zhuhai)
12. Nanguo Business College

1.3. Harbin

13. Heilongjiang University
14. Harbin Normal University

1.4. Hebei

15. Hebei Normal University

1.5. Henan

16. PLA Luoyang Military Foreign Language Institute

1.6. Hunan

17. Xiangtan University

1.7. Jiangsu

- 18. Nanjing University
- 19. Communication University of China, Nanjing
- 20. Jinling Institute of Nanjing University
- 21. Nanjing Normal University
- 22. Soochow University
- 23. Changzhou University

1.8. Jilin

- 24. Jilin University
- 25. Jilin Huaqiao Foreign Language Institute

1.9. Liaoning

- 26. Dalian University of Foreign Languages

1.10. Shandong

- 27. Qingdao University
- 28. Shandong Normal University
- 29. Shandong University

1.11. Shanghai

- 30. Shanghai International Studies University
- 31. Xianda Institute of Shanghai International Studies University
- 32. Sanda University of Shanghai

1.12. Shaanxi

- 33. Xi'an International Studies University

1.13. Sichuan

- 34. Sichuan International Studies University
- 35. Chengdu College of Sichuan International Studies University
- 36. Electronic Science and Technology University of China (Chengdu)

- 37. Southwest University of Science and Technology (Mianyang, Sichuan)
- 38. Sichuan University
- 39. Yunnan Normal University

1.14. Zhejiang

- 40. Zhejiang Yuexiu Foreign Language University

1.15. Hong Kong

- 41. Hong Kong University

1.16. Taiwán

- 42. Fu Jen Catholic University (Taipei)
- 43. Tamkang University (Tamsui)
- 44. Providence University (Taichung)
- 45. Wenzao University (Kaohsiung)

2. DIPLOMATURA

2.1. Pekín y Tianjin

- 46. Beijing Union University
- 47. Beijing City University
- 48. Tianjin Zhongde Vocational Technology Institute

2.2. Guangdong

- 49. Shenzhen Polytechnic Institute

2.3. Guangxi

- 50. Talent International College Guangxi

2.4. Heilongjiang

- 51. Harbin University of Science and Technology

2.5. Hebei

- 52. Shijiazhuang Vocational College of Foreign Language Translation

53. Hebei Tourism Vocational College

2.6. Shandong

54. Shandong International Institute of Translation

55. Shandong Youth University

56. Shandong Foreign Language Vocational College

2.7. Shanghái

57. Shanghái Dianji University

58. Shanghái Zhongqiao College

59. Shanghai Industry and Commerce Foreign Language College

60. Bangde College

61. Shanghai Zhonghua Professional Technical College

62. Institute of Tourism of Shanghai Normal University

2.8. Shanxi

63. Shanxi Vocational College of Tourism

2.9. Zhejiang

64. Tourism College of Zhejiang

2.10. Hong Kong

65. City University of Hong Kong

66. Community College of City University of Hong Kong

67. The Chinese University of Hong Kong

68. The Polytechnic University of Hong Kong

3. CLASES OPTATIVAS DE ESPAÑOL

3.1. Anhui

69. Tongling University

3.2. Beijing

70. Beijing Industrial Institute

71. Tsinghua University

72. Renmin University

3.3. Gansu

73. Lanzhou University

3.4. Guangdong

74. Jinan University (Guangzhou)

3.5. Hunan

75. Hunan International Economics University

3.6. Jilin

76. Changchun Normal University

3.7. Zhejiang

77. Ningbo University

78. Ningbo Institute of Technology, Zhejiang University

79. University of Nottingham, Ningbo

3.8. Hong Kong

80. Lingnan University (Hong Kong)

90. Hong Kong Polytechnic University

91. Hong Kong School of Professional and Continuing Education

3.9. Macao

92. Universidad de Macau

4. ESTUDIOS DE POSTGRADOS EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

HUANG, Wei (2014): “La enseñanza del español en China”, *FIAPE 5- Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*.

Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/15.-la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei.pdf?documentId=0901e72b81ec605c>

[Consultado 13.04.17]

Wei (2014:15-16)

UNIVERSIDADES	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
<i>Beijing Daxue</i> (北京大学), Peking University	- Literatura española - Literatura latinoamericana
<i>Beijing Waiguoyu Daxue</i> (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University	- Política y economía de los países hispanohablantes - Teoría y práctica de la traducción chino/español - Interpretación - Literatura latinoamericana
<i>Beijing Yuyan Daxue</i> (北京语言大学), Beijing Language and Culture University	- Literatura latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Duiwai Jingji Maoyi Daxue</i> (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics	- Estudios sobre los países hispanohablantes
<i>Shanghai Waiguoyu Daxue</i> (上海外国语大学), Shanghai International Studies University	- Lingüística aplicada del español - Literatura española y latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Nanjing Daxue</i> (南京大学), Nanjing University	- Literatura española y latinoamericana
<i>Guangdong Waiyu Waimao Daxue</i> (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies	- Lingüística aplicada del español - Literatura española y latinoamericana - Sociedad y cultura de los países hispanohablantes
<i>Jilin Daxue</i> (吉林大学), Jilin University	- Lengua española, literatura en español y pedagogía - Lengua española, literatura en español y traducción
<i>Tianjin Waiguoyu Daxue</i> (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University	- Lengua y cultura hispánica - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Xi'an Waiguoyu Daxue</i> (西	- Literatura latinoamericana

安外国语大学), Xi'an International Studies University	- Estudios interculturales
<i>Dalian Waiguoyu Xueyuan</i> (大连外国语学院), Dalian University of Foreign Languages	- Literatura española - Teoría y práctica de la traducción chino/español - Estudios interculturales
<i>Sichuan Waiguoyu Daxue</i> (四川外国语大学), Sichuan International Studies University	- Literatura española y latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción

ANEXO III / PLAN CURRICULAR DE ESL EN LAS UNIVERSIDADES DE HONG KONG**La enseñanza del español en la antigua colonia de Hong Kong
en el s. XXI (pp. 85-90)**

Datos extraídos de:

SANTOS ROVIRA, José María (2011): *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.

1. Universidades que imparten cursos de Lengua Española/Filología Hispánica
 - HKU
 - U. China de HK
 - U. Ciencia y Tecnología de HK
 - U. Hong Kong City
 - U. Baptista de HK
 - U. Lignan
2. Cuántas tienen Departamento de Español
 - HKU (dentro de la Escuela de Lenguas y Culturas Modernas)
3. Cuántas imparten Filología Hispánica
 - HKU
4. Programa de Estudios
 - ➔ HKU (<http://www.spanish.hku.hk/files/SPANsyllabus2016.pdf>)

Primer Curso:

Español I

Español II

Segundo Curso:

Español II
Lengua y Cultura Españolas
Fonética Española
Español para los Negocios I

Tercer Curso:

Español en España (verano)
Español III
Español para los negocios II
Traducción español/inglés
Literatura Española e Hispanoamericana
Cine español e hispanoamericano

→ HKPU:

Info Session for Studying Spanish as a free elective [Full-time Undergraduate Students]

<https://www.polyu.edu.hk/engl/news-events/other-events/308-info-session-22apr2015>

Elementary Spanish I (CEFR A1-I) Programa Renia 2014

(https://www.polyu.edu.hk/engl/images/Study/Full_subject_list/Level_2/ENGL224_Oct2014.pdf)

Intermediate Spanish II (CEFR A2-II) Programa Renia 2014

(https://www.polyu.edu.hk/engl/images/Study/Full_subject_list/Level_3/ENGL3017_Oct2014.pdf)

Se adjunta a continuación:

1. Programa curricular HKU
2. Programa curricular HKPU

SPANISH

The objective of the Spanish programme is to bring participants to a high level of proficiency in the language as well as to provide them with a sound knowledge of the society and culture of Spanish-speaking countries. The Spanish programme is offered both as a major and a minor.

In order to declare a major in Spanish, applicants must initially complete two introductory courses i.e. **SPAN1001. Spanish I.1** and **SPAN1002. Spanish I.2** (12 credits in all) and achieve at least a grade C in **SPAN1002**. In their second, third and fourth years of study, students pursuing a major in Spanish must take a total of 54 credits of Spanish courses which should normally be distributed as follows:

- 24 credits from courses at level 2XXX, of which 12 credits must be from the core language courses, i.e. **SPAN2001. Spanish II.1** and **SPAN2002. Spanish II.2**
- 30 credits from courses at level 3XXX or 4XXX, of which 12 credits must be from the core language courses, i.e. **SPAN3001. Spanish III.1** and **SPAN3002. Spanish III.2** and 6 credits from **SPAN4003 or SPAN4004**, a 'capstone' course designed to allow students to advance their analytical thinking by permitting the application of disciplinary knowledge and principles learned in the first, second and third years.

Finally, students will be strongly encouraged to participate in a 3 to 4 week linguistic stay in Spain or a Spanish-speaking country during the summer either between their second and third year or their third and fourth year of study. Upon their return to HKU they can apply for **SPAN3119. Overseas immersion language course - Spanish**.

Major (72 credits)

To complete a major in Spanish, students are expected to take a total of 72 credits with the following components:

- **Prerequisite courses (12 credits):**
SPAN1001. Spanish I.1
SPAN1002. Spanish I.2
These courses will be offered to undergraduates in Year 1 or 2.
- **Other Arts Faculty introductory courses to be taken from any Arts programmes (6 credits).**
- **Core courses (24 credits):**
SPAN2001. Spanish II.1
SPAN2002. Spanish II.2
SPAN3001. Spanish III.1
SPAN3002. Spanish III.2
These courses will be offered to undergraduates in Year 2, 3 and 4.
- **Spanish elective courses (24 credits):**
At least four 6-credit elective courses from the list below.
These courses will be offered to undergraduates in Year 2, 3 and 4.
- **Capstone experience course (6 credits):**
SPAN4003. Developing autonomy in Spanish language learning (capstone experience)
SPAN4004. Hispanic culture research project (capstone experience)
These courses will be offered to undergraduates in Year 4.

Minor (36 credits)

To complete a minor in Spanish, students are expected to take a total of 36 credits with the following components:

- **Prerequisite courses (12 credits):**

SPAN1001. Spanish I.1

SPAN1002. Spanish I.2

These courses will be offered to undergraduates in Year 1 or 2.

- **Core courses (24 credits):**

SPAN2001. Spanish II.1

SPAN2002. Spanish II.2

SPAN3001. Spanish III.1

SPAN3002. Spanish III.2

These courses will be offered to undergraduates in Year 2, 3 and 4.

CORE COURSES**SPAN1001. Spanish I.1 (6 credits)**

This course is intended for students who have no previous knowledge of Spanish. The main objective of the course is to provide students with a firm foundation in the four language skills (reading, writing, listening and speaking) as well as to offer insights into Spanish-speaking cultures. Through an action-based approach, this course should quickly enable participants to engage in simple conversations and interactive situations. By the end of the course, students should be able to use the Spanish language at an A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) where they can understand and use familiar everyday expressions and basic phrases. More specifically, they should be able to introduce themselves and others, ask and answer questions about personal details and interact in a simple way. Classes will be conducted in small groups in order to ensure a high degree of interaction between students and teachers.

Prerequisite: Nil

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) other assignments and iii) participation in class.

SPAN1002. Spanish I.2 (6 credits)

The aim of this course is to develop students' language proficiency at a higher level by building on the skills acquired in SPAN1001. The objectives are to consolidate the knowledge acquired in the first semester and to broaden participants' foundation in Spanish in the four language skills (reading, writing, listening and speaking) through an action-based approach. Based on the guidelines set out by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), this course should lead students towards a more independent and autonomous use of the language, equivalent to an A2.1 level. Students will be able to understand specific information in written and oral texts as well as exchange personal information about family, education and work. Classes will be conducted in small groups in order to ensure a high degree of interaction between students and teachers.

Prerequisite: Students wishing to be admitted to **SPAN1002. Spanish I.2** must have completed **SPAN1001. Spanish I.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN1002** without having previously completed **SPAN1001. Spanish I.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) participation in class, iii) a brief oral test and iv) other assignments.

SPAN2001. Spanish II.1 (6 credits)

The aim of this course is to develop the students' language proficiency at a higher level by building on the skills acquired in the previous year's work. Through an action-based approach, students will work towards consolidating and broadening the knowledge acquired in previous semesters in the four language skills (reading, writing, listening and speaking). Based on the guidelines set out by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), the course should lead students towards a more independent and autonomous use of the language, equivalent to an A2.2 level. By the end of this course students should be able to communicate effectively in tasks requiring a direct exchange of information on familiar and routine matters encountered in work, school, leisure, etc..

Prerequisites: Students wishing to be admitted to **SPAN2001. Spanish II.1** must have completed **SPAN1002. Spanish I.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN2001** without having previously completed **SPAN1002. Spanish I.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) other assignments, and iii) participation in class.

SPAN2002. Spanish II.2 (6 credits)

The aim of this course is to develop the students' language proficiency at a higher level by building on the language foundation acquired in SPAN2001. Through an action-based approach, students will work towards consolidating and broadening the knowledge acquired in the first semester in the four language skills (reading, writing, listening and speaking). Based on the guidelines set out by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), the course should lead students towards a more independent and autonomous use of the language, equivalent to a B1.1 level.

Prerequisites: Students wishing to be admitted to **SPAN2002. Spanish II.2** must have completed **SPAN2001. Spanish II.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN2002.** without having previously completed **SPAN2001. Spanish II.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) other assignments iii) an oral examination at the end of the semester and iv) participation in class.

SPAN3001. Spanish III.1 (6 credits)

This course continues to build on the two previous years' work at a more advanced level. The intention is to lead participants towards a more independent use of the Spanish language. Students will be exposed to a variety of texts from different media (written, audio and video) from the Spanish-speaking world. This course aims to develop students' language proficiency through a more in-depth study of important grammatical topics as well as to increase their vocabulary acquisition. The overall aim of the course is to bring the students to a stage consistent with the level B1.2 as defined and established by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL). By the end of this course students should be able to understand the main ideas of relatively complex standard texts. They should also be able to interact with native speakers with a certain degree of fluency, produce clear, detailed texts on familiar topics, and give reasons and explanations for their own opinions and plans.

Prerequisites: Students wishing to be admitted to **SPAN3001. Spanish III.1** must have completed **SPAN2002. Spanish II.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN3001** without having previously completed **SPAN2002. Spanish II.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) other assignments and iii) participation in class.

SPAN3002. Spanish III.2 (6 credits)

The aim of this course is to build on the work done in the previous semester with SPAN3001. SPAN3002 will lead participants towards a more independent use of the Spanish language, bringing students to a stage consistent with the level B2.1 as defined and established by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Students will be exposed to a variety of texts from different media (written, audio and video) from the Spanish-speaking world. The selection of documents will also serve as a basis for discussion on social issues related to contemporary Spain and Spanish-speaking countries. The course aims at further developing students' language proficiency through a more in-depth study of important grammatical topics. It also aims to increase students' vocabulary and facilitate oral and written expression and comprehension of the Spanish language. By the end of this course students should have reached a stage where they are able to understand the main ideas of complex texts dealing with concrete and abstract topics. They should also be able to interact with native speakers with a degree of fluency and spontaneity, produce clear, detailed texts on a wide range of subjects and explain a viewpoint in detail giving the advantages and disadvantages of various options.

Prerequisites: Students wishing to be admitted to **SPAN3002. Spanish III.2** must have completed **SPAN3001. Spanish III.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN3002** without having previously completed **SPAN3001. Spanish III.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) other assignments, and iii) an oral examination at the end of the semester and iv) participation in class.

CAPSTONE EXPERIENCES

SPAN4003. Developing autonomy in Spanish language learning (capstone experience) (6 credits)

The objective of this course is to enable students to develop autonomous habits in Spanish language learning, at the same time as they get exposed to authentic samples of linguistic and cultural production. Students will demonstrate mastery of the skills they have developed and the knowledge they have gained during their degree, as well as reflect on their academic, personal, social and linguistic development.

The course takes the form of a portfolio of autonomous learning activities to be completed throughout the semester. Students will be required to complete a portfolio consisting of a series of activities of their choice within a given repertoire (e.g. watching a film in Spanish, analysing a historical documentary, summarising and critically assessing the contents of weekly news bulletins, etc.) with the aim of putting into practice all the language skills and cultural knowledge they have developed during their university studies. Teachers will organize a series of workshops aimed at preparing students for such tasks. They will also provide students with worksheets to facilitate and monitor their work. Students will have to attend supervision meetings to review the progress of their portfolio. By the end of the semester students should have compiled the number of activities as required and should have demonstrated that they can self-manage their language learning.

Prerequisite: **SPAN3002. Spanish III.2**; OR

Co-requisite: **SPAN3002. Spanish III.2**

This course is open to students who are in year 4 and have successfully completed or are currently enrolled in **SPAN3002. Spanish III.2**. Priority will be given to Major students. Students wishing to be admitted to **SPAN4003** without having previously

completed or being currently enrolled in **SPAN3002. Spanish III.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes a series of activities which students will have to complete in order to satisfy the requisites of the course.

SPAN4004. Hispanic culture research project (capstone experience) (6 credits)

SPAN4004 is conducted during the second semester and Spanish is the medium of instruction. This CLIL (Content and Language Integrated Learning) project will allow students to pursue independent research under the supervision of the course coordinator with a disciplinary focus on culture, cinema and/or literature. The course offers a series of seminars designed to provide students with guidance and support in the process of applying the knowledge and skills acquired in their studies to the completion of a research project. Students will develop their research and writing skills and conduct discussion sessions related to their projects. The research proposals must be submitted to the programme coordinator for approval at the beginning of the course, and the final projects by the end of the course. The project will be individually supervised by the course coordinator. The research project must be written in Spanish and the length will be 3,500 words (excluding graphics, captions and bibliographies).

Prerequisite: **SPAN3002. Spanish III.2**; OR

Co-requisite: **SPAN3002. Spanish III.2**

This course is open to students who are in year 4 and have successfully completed or are currently enrolled in **SPAN3002. Spanish III.2**. Priority will be given to Major students. Students wishing to be admitted to **SPAN4004** without having previously completed or being currently enrolled in **SPAN3002. Spanish III.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework..

ELECTIVE COURSES

SPAN1021. Introduction to the culture of Spain (6 credits)

This course is a general introduction to the culture of Spain. Through a series of lectures and talks, students will learn about the history, economy, geography and contemporary society of Spain. The history of the Spanish Civil War and its consequences, and the political evolution of Spain from the 20th century to the present will be covered. The course will also explore different aspects of Spanish customs, traditions and festivals.

Prerequisite: Nil

Assessment: 100% coursework

Medium of Instruction: English

This course is a free standing elective and as such cannot be counted towards the Major/Minor.

SPAN2021. The sounds of Spanish: An introduction to Spanish phonetics and pronunciation (6 credits)

The main objective of this course is to help students improve their oral skills by reflecting on the phonetic and phonological particularities of Spanish while practicing the language in context. The practice of pronunciation will be carried out through a variety of contextualized activities that will stimulate perceptive, productive and interactive skills. Such activities will be divided into two categories: individual work and in-class interaction. The individual work focuses on perception (from

distinguishing phonological pairs to identifying intonation patterns in real pieces of speech) and individual production (in the form of podcasts). The objective of the individual work is to help each student identify his/her personal difficulties dealing with the pronunciation of Spanish. In-class activities focus on group readings, role plays and oral communication in relation to the course content. The course will pay attention to particular problems that Cantonese speakers encounter when learning Spanish and will establish comparisons between the main phonological and phonetic features of Cantonese, English and Spanish. It will also offer an insight into the linguistic variations of colloquial speech and dialectology.

Besides the linguistic and theoretical nature of the discipline, The Sounds of Spanish is structured around lexical, grammatical and cultural themes adequate to the student's level of Spanish as to contextualize the practice of pronunciation.

This is mainly a practical course and no previous knowledge of Linguistics is required. Teaching materials and medium of instruction will be Spanish.

Prerequisites: (i) **SPAN2021. The sounds of Spanish: An introduction to Spanish phonetics and pronunciation** is open to students who have successfully completed **SPAN1002. Spanish I.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN2021** without having previously completed **SPAN1002. Spanish I.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard. Students may not enroll in **SPAN2021** if they have already completed **SPAN2002**.
(ii) Students may not enroll in **SPAN2021** without enrolling in **SPAN2001. Spanish II.1**.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes the following: progress tests (written and oral) and assignments such as internet based tasks and blogs (podcasts) as well as class participation

SPAN2025. Spanish-writing workshop I (6 credits)

The aim of the course is to familiarize students with different writing genres to lead them to an understanding about how different purposes are commonly expressed. Another objective is to provide the students with good strategies when reading and writing in Spanish. This course is very practical and students are expected to work in class and also at home. Course materials will be selected according to the progress made by students in the core course (**SPAN2001**) in order to further consolidate the students' reception and production skills. Teaching materials are in Spanish and medium of instruction will be Spanish.

Prerequisites: (i) Students wishing to be admitted to **SPAN2025. Spanish writing workshop I** must have completed **SPAN1002. Spanish I.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN2025** without having previously completed **SPAN1002. Spanish I.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard. Students may not enroll in **SPAN2025** if they have already completed **SPAN2002**.
(ii) Students may not enroll in **SPAN2025** without also enrolling in **SPAN2001. Spanish II.1**.

Assessment: 100% coursework

SPAN2026. Spanish-writing workshop II (6 credits)

The aim of this course is to further develop students' reading and writing skills and to capacitate them to distinguish different types of texts and to analyze how they are written. Students will be taught how to work with the target language in order to achieve a specific objective in their writing. Course materials will be selected according to the progress made by students in the core course in order to

further consolidate the students' reception and production skills. This course has a distinct "hands on" approach which will require students to work in class as well as at home.

Teaching materials are in Spanish and the medium of instruction will be Spanish.

Prerequisites: (i) **SPAN2026** is open to students who have successfully completed **SPAN2001. Spanish II.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN2026** without having previously completed **SPAN2001. Spanish II.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard. Students may not enroll in **SPAN2026** if they have already completed **SPAN2002. Spanish II.2**.
(ii) Students may not enroll in **SPAN2026** without also enrolling in **SPAN2002. Spanish II.2**

Assessment: 100% coursework

SPAN2027. Cultural icons from the Hispanic world (6 credits)

This course explores a variety of cultural icons related to the Spanish speaking world (Spain and Latin America) from the fields of art, music, architecture, historical figures, pop culture and cinema. It will introduce students to the origin, meaning and values related to some of the most common icons of the Hispanic world from a local and global perspective. It will also look at country specific cultural referents and their role in the formation of identity and language. In addition to that, the course will explore the role played by media, advertising and internet in the creation of a cultural icon in today's world. Students will be encouraged to reflect on their own culture, establish comparisons and identify and critically assess their own preconceived ideas. Reading and oral practice will be an essential part of the course.

Prerequisite: This course is open to students who have successfully completed **SPAN2001. Spanish II.1** and are currently enrolled in **SPAN2002**. Students wishing to be admitted to **SPAN2027** without having previously completed **SPAN2001. Spanish II.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard. Students may not enroll in **SPAN2027** if they have already completed **SPAN3002**.

Assessment: 100% coursework

SPAN2028. Spanish for professional purposes (6 credits)

SPAN2028 is a Spanish for Specific Purposes course which aims at preparing students to effectively interact with Spanish-speaking commercial or governmental institutions. It is aimed at developing students' communicative competence in all four skills (oral, listening, writing, reading), their grammar knowledge and the necessary intercultural competence that will allow them to successfully interact in common situations encountered during the development of administrative and business activities in Spanish-speaking professional environments. The course covers topics such as job applications and interviews, structure and organization of companies, publicity, product description and elementary business correspondence. Students will be exposed to articles on Economy and Business at an elementary level, and will write simple texts to conduct business transactions or apply for a job. Face-to-face negotiations will also be conducted at a level suitable for this course. The level of this course is B1.1 of the European Framework of Reference for Languages. Guest speakers from Spanish-speaking institutions and companies located in Hong Kong may be invited to give guest lectures and students may be invited to participate in internships in Spanish-speaking institutions or companies.

Prerequisite: **SPAN2028. Spanish for Professional Purposes** is open to students who have successfully completed **SPAN2001. Spanish II.1** and are currently enrolled in **SPAN2002. Spanish II.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN2028** without

having previously completed **SPAN2001. Spanish II.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard. Students may not enroll in **SPAN2028** if they have already completed **SPAN2002**.

Assessment: 100% coursework

SPAN2029. Culture and history of Latin America through texts (6 credits)

SPAN2029 is taught during the second semester and English is the medium of instruction. The main objective of the course is to offer an introduction to the cultural diversity and history of Latin America and it is aimed at students with no previous or little knowledge of the subject. Students will learn about the geography, religion, history, politics, economy and culture of Latin America by critically analyzing primary texts such as historical accounts, religious books, short stories, films and other art works, and secondary texts such as textbooks and scholarly articles. Topics discussed in lectures include the development of Latin American civilizations before the arrival of the Spanish and the Portuguese to the subcontinent, the conquest, the development of a colonial system, the processes of national independence and the establishment of different socio-political systems across the twentieth and twenty-first centuries, and Latin American contributions to art in connection to these developments. Students will be exposed to texts in different formats (print and audiovisual) which will illustrate the topics studied, and various experts in the field will participate in the course. Reading material will be in English and original texts in Spanish or Portuguese will be provided when necessary.

Prerequisite: Nil

Assessment: 100% coursework

Medium of Instruction: English

SPAN3021. The art of translation: From Spanish to English (6 credits)

This course is an introduction to the art of translating texts from Spanish to English and to a lesser extent from English to Spanish. Special attention will be paid to the particular problems created by differences in grammar and other common errors such as “false friends” and influences from the mother tongue.

The aim of this course is to provide students with basic translation skills and to develop their understanding of Spanish grammar and syntax. Special attention will be paid to the differences in verb tenses in English and Spanish. Students will also learn about the stylistic differences of various genres (newspaper articles, novels, etc.) and how to translate these different types of texts.

Course materials will be selected according to the topics covered in the core course (Spanish III.2) in order to further consolidate the students’ knowledge of Spanish grammar and sentence structure. The course focuses mainly on acquiring practical translation skills rather than the theoretical background and students will be expected to do extensive practical work in class as well as at home.

Prerequisite: (i) This course is open to students who have successfully completed **SPAN3001. Spanish III.1** and are currently enrolled in **SPAN3002. Spanish III.2**.
(ii) Students wishing to be admitted to **SPAN3021** without having previously completed **SPAN3001. Spanish III.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes the following: in-class tests, translation assignments and class participation.

SPAN3023. Hispanic film and literature (6 credits)

SPAN3023 is taught during the second semester and Spanish is the medium of instruction. This CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) course prepares students for the analysis and interpretation of literary and cinematographic texts originally produced in Spanish. Classes are organized thematically to allow for the combined study and comparison of texts created in different media. The course enhances the learning experiences from previous years by offering a deeper insight into different Spanish-speaking cultures through unabridged primary texts such as films, short stories, and poems. The course, intended for students who are working towards a B2 level of the CEFRL, follows an interactive approach and focuses on reading and writing skills. The assessment is designed for students to demonstrate their language ability in the fields of film and literature as well as their capacity for literary and audiovisual interpretation and critical thinking.

Prerequisites: This course is open to students who have successfully completed **SPAN3001. Spanish III.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN3023** without having previously completed **SPAN3001. Spanish III.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework.

SPAN3025. Spanish-American cultures and civilizations (6 credits)

This course adds a New World dimension to the already existing courses on Spanish language and culture currently on offer. It focuses on the Spanish-speaking countries of Latin America (México, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Honduras, Panamá, República Dominicana, Puerto Rico, Cuba, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Argentina and Chile) where Spanish is also the official language (19 of the 21 Spanish-speaking countries in the world are located in central and south America). The course will explore different aspects of their cultures and civilizations, from the discovery of America and the establishment of colonies to the fight for independence and the development of the different nations. Topics will include history (from Pre-Columbian civilizations up to contemporary developments), geography, politics, economy, society, art and traditions of a selected number of countries. These will be examined with a view towards understanding contemporary cultural patterns and their historical antecedents.

Teaching materials will be in Spanish and medium of instruction will be Spanish.

Prerequisite: This course is open to students who have successfully completed **SPAN3001. Spanish III.1** and are currently enrolled in **SPAN3002. Spanish III.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN3025** without having previously completed **SPAN3001. Spanish III.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework

SPAN3026. Spanish in Latin America and bilingualism in the U.S. (6 credits)

The main objective of the course is to offer an introduction to Spanish Dialectology as well as to develop students' communicative competence in a horizontal way, that is, by linking theory and practice the course intends to make students familiar with the main dialect areas of the Spanish-speaking world, their evolution, and the influence of other languages (mainly indigenous languages, creoles, Portuguese and English) on the Spanish spoken in certain areas of the world. The course will present basic concepts related to the fields of Sociolinguistics and Dialectology, and will also raise awareness of the current widespread extension of the Spanish language and its future prospects. There will be a special emphasis on the characteristics of each particular dialect area at the levels of

phonology, lexis and grammar, as well as on the Spanish spoken in the U.S. and the different phenomena related to bilingual speech / bilingual language acquisition.

The methodology of this course is a blended-learning one. Students will need to access Moodle on a weekly basis, read the corresponding document and do the language practice exercises and tests in preparation for the lecture. In class students will have the opportunity to discuss the contents of the lesson, previously prepared at home, and will be exposed to language excerpts taken from real printed and audiovisual materials which will help to illustrate the contents previously examined at home and further discussed in class. Different language activities will be conducted in class for students to put into practice what they have learned and to promote “learning by doing”, in some cases with the help of native speakers who will be attending the lectures in order to provide students with real language exposure.

Prerequisite: This course is open to students who have successfully completed **SPAN2002. Spanish II.2** and are currently enrolled in **SPAN3001. Spanish III.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN3026** without having previously completed **SPAN2002. Spanish II.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework

SPAN3028. Spanish for business and intercultural communication (6 credits)

This is a Spanish for Specific Purposes course which aims at preparing students to effectively interact with Spanish-speaking companies and institutions. It is a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) course which combines the learning of specific linguistic skills (reading, writing, listening and speaking) at a B1 level with the study of cultural and socio-economic aspects that are relevant for the development of commercial and intercultural relations between Spanish-speaking and East-Asian countries. Topics discussed in this course include trade negotiations, etiquette, banking transactions, product promotion and publicity, commercial fairs, the current state of relations between Spanish-speaking and East-Asian governments and organizations, and opportunities for the promotion of business partnerships between companies in East Asia and the Spanish-speaking world. Guest speakers from Spanish-speaking institutions and companies located in Hong Kong are regularly invited to the classes.

Co-requisite: **SPAN3028** is open to students who are currently enrolled in **SPAN3001. Spanish III.1**. Students wishing to be admitted to **SPAN3028** without being enrolled in **SPAN3001. Spanish III.1** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework

SPAN3029. Internship for students of Spanish (6 credits)

This course offers students an internship learning experience by allowing them to take their classroom knowledge into the community. Students will have an opportunity for experiential learning, earn credits towards their degree, and engage in a rich experience while working in an organisation that demonstrates a real impact on society. The internship experience draws on the Spanish Programme coursework to encourage students to apply their classroom knowledge to work in organisations that demonstrate the use of Spanish in the community. Internships may be conducted at any point between the summer before a student enters Year 3 and the second semester of Year 4.

The duration of the internship will depend on the arrangement made between the student and the organisation, in collaboration with the course supervisor. Internships can be conducted during the semester (e.g. 8 hours/ week) or at full-time equivalent during the non-teaching period.

Staffing resources and operations mechanisms allowing, students will be assessed by the organisation contact throughout the duration of the internship and will also, if possible, receive a letter of reference from the organisation at the end of the internship. A written report with a description, critical assessment of and reflection on the internship experience, will be assessed by the course supervisor at HKU. Students will be asked to make their own internship arrangements with an organisation of their choice in liaison with the course coordinator within the Spanish Programme of HKU.

Prerequisite: **SPAN3029** is open to students who have successfully completed **SPAN2002. Spanish II.2**, or **SPAN3001. Spanish III.1** or **SPAN3002. Spanish III.2** or equivalent. Students wishing to be admitted to **SPAN3029** without having previously completed **SPAN2002. Spanish II.2** or **SPAN3001. Spanish III.1** or **SPAN3002. Spanish III.2**, will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework (graded on a distinction/ pass/ fail basis)

SPAN3031. Contemporary Spain: cultural and societal changes (6 credits)

The aim of this course is to offer a glimpse of the cultural and societal changes in contemporary Spain. Through a series of lectures, students will learn about Spain in the 20th and 21st centuries, the changes undergone through the political transition from a dictatorship to a democracy and the current challenges. The course will cover topics such as history, politics, economy, society, traditions and customs among others. This course is a good complement to the core language courses as it offers students the opportunity to learn more about the culture of Spain. Teaching materials are in Spanish and medium of instruction will be Spanish.

Prerequisites: (i) **SPAN3031** is open to students who have successfully completed **SPAN2002. Spanish II.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN3031** without having previously completed **SPAN2002. Spanish II.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Assessment: 100% coursework. Coursework includes: i) progress tests, ii) other assignments, and iii) participation in class

SPAN3119. Overseas immersion language course - Spanish (6 credits)

This course provides an opportunity to study Spanish and to experience linguistic and cultural immersion in a partner institution located in a Spanish-speaking country. The course usually takes place during the summer months (e.g., June, July and/or August) and the duration of the stay may vary from two weeks to one month, but must include at least 60 hours of formal class tuition. Students typically take part in this course after the completion of their second year of language studies at HKU. The course is designed to build on and to reinforce the language competence acquired during the previous years of study as well as to prepare the participants for more advanced work in the final years of the programme.

The aims and objectives of this course are as follows: i. to expand the participants' proficiency in all aspects of the language; ii. to offer a first-hand cultural and linguistic experience of the environment where the language is spoken; iii. to better prepare the participants for more advanced work upon their return.

Prerequisite: Students must have completed **SPAN2002. Spanish II.2**. Students wishing to be admitted to **SPAN3119** without having previously completed **SPAN2002. Spanish II.2** will be required to satisfy the Faculty Board through the Head of the School of Modern Languages and Cultures that they have attained elsewhere the required standard.

Subject Code	ENGL 224
Subject Title	Elementary Spanish I (CEFR A1 I)
Credit Value	3
Level	2
Pre-requisite / Co-requisite/ Exclusion	Nil
Objectives	<p>This course aims to introduce the Spanish language and Hispanic cultures to students already bilingual or trilingual in other languages. Students are not expected to have any previous knowledge of Spanish.</p> <p>In particular it will develop students' awareness of how to use their existing knowledge of languages to acquire a basic understanding of Spanish and establish a foundation that will facilitate their further learning of Spanish.</p> <p>This course will develop overall students' communication skills in formal and informal Spanish speaking settings, It will provide students with a platform to begin to understand the cultural traits of the Spanish speaking world.</p> <p>The course aims to be as practical as possible and will use authentic resources to give a true insight into Hispanic culture and Spanish. These will include: media footage (video/audio); printed and electronic media (websites/blogs/newspapers/magazines/books); events taking place in Hong Kong (exhibitions/film openings/presentations/restaurant openings); presentations and talks by Spanish speaking individuals.</p>
Intended Learning Outcomes	<p>Upon completion of the subject, students will be able to:</p> <p>Category A: Language and cultural related outcomes</p> <ol style="list-style-type: none"> Communicate in basic Spanish in a range of formal and informal situations (see subject syllabus below) in written and oral form, using the present tense. Identify the tone of a conversation/text and its main message. Converse (in their mother tongue) about Hispanic cultures, showing some knowledge of popular culture / associated with Spanish speaking countries. Be familiar with the relationship between Spanish speaking countries and the rest of the world (in particular the Anglo-Saxon business world and China). <p>Category B: Additional outcomes</p> <ol style="list-style-type: none"> Talk in public in front of an audience. Work in a team. Be comfortable with existing IT social media, use it to communicate with others and as a source of information.

<p>Subject Synopsis/ Indicative Syllabus</p>	<p>Vocabulary and language functionality (to cover the following situations)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establishing first contact with a business colleague/a stranger/fellow students/etc (personal introductions) • Describing oneself and others (and family relationships) • Food (buying it and eating out in formal and informal settings) • Expressing likes and dislikes <p>Phonetics and Orthography</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Spanish alphabet (correct pronunciation) • Basic accentuation <p>Grammatical content</p> <ul style="list-style-type: none"> • Key differences between Chinese, English and Spanish grammar and sentence structure. • Gender and number (numbers) • Determinants and quantifiers • Adverbs (state) • Pronouns (personal/possessive) • Interrogative pronouns • Prepositions (most used with transport and location) • Conjunctions (most used) • Verbs (present tense) • Most used regular verbs • Key irregular verbs • Auxiliary verbs • Verbs of obligation (tener que), desire (querer) <p>Cultural/Social content</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spanish speaking countries of the world (basic geography and history) • Famous Hispanic people (alive) • Gastronomy • Hispanic Folklore • Business links between Spanish speaking countries and China and Anglo-Saxon countries
<p>Teaching/Learning Methodology</p>	<p>The lecturer will:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Present the language through everyday situations (authentic situations). • Allow students to use their cognitive powers to identify the overall message transmitted through the language used and then analyse it to discover its exact meaning. • Provide students with material from which they will extract the basic vocabulary to cover their needs at this level. Material to come from real everyday examples.

	<ul style="list-style-type: none">• Allow students to explore and discover the grammatical rules underpinning the language through literary texts, current cinema and electronic media.• Introduce students to different Hispanic cultures through contact with real people and events.• Encourage the use of Spanish as the only language to be used during class. <p>In addition students will be expected to:</p> <ul style="list-style-type: none">• Attend class and participate.• Complete the exercises provided by the lecturer to practice new structures introduced in class.• Read the materials provided to become familiar with the written word (in all its forms), be aware of its different use depending on the source and the recipient and use it as source for new vocabulary.• Attend events programmed by the lecturer to immerse themselves in Spanish speaking situations.• Carry out written assignments that might include: essays, blogs, facebook entries								
Assessment Methods in Alignment with Intended Learning Outcomes	Specific assessment methods/tasks	% weightin g	Intended subject learning outcomes to be assessed (Please tick as appropriate)						
			a	b	c	d	e	f	g
	1.Class and online participation and events attendance	10%	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	2.Team presentation of a cultural topic (in English)	15%			✓	✓	✓	✓	✓
	3.Vocabulary tests x2	10%	✓	✓					
	4.Grammar, listening and reading comprehension tests x2	25%	✓	✓	✓	✓			
	5.Video (in pairs) introducing themselves (in Spanish)	15%	✓	✓				✓	✓
	6.Written assignment (in Spanish)	15%	✓	✓					✓
	7.Reading assignment	10%	✓	✓					

	<table><tr><td>Total</td><td>100 %</td><td></td></tr></table> <p>Students will be assessed on a continuous basis. To facilitate language acquisition a wide range of activities is recommended. These will be carried out in teams or individually depending on the activity and the comfort level of the students. They will include: reading comprehensions, presentations, entries in internet based tools, events attendance, written assignments and tests. In addition class attendance and participation will also be taken into account in the final evaluation. Students will be expected to question and think about culture related topics introduced in class and provide their own opinions.</p> <p>Electronic tools will be used to promote online comments and debate amongst the students and to bring to their attention information on relevant topics.</p> <p>The use of the tests is key to allow the student and the lecturer to assess the level of knowledge and understanding achieved, to clarify any grey areas and evaluate the overall running of the course.</p>	Total	100 %	
Total	100 %			
Student Study Effort Required	Class contact:			
	▪ Seminars	39 Hrs.		
	Other student study effort:			
	▪ Assignments and events attendance	44 Hrs.		
	▪ Individual reading and practice	43 Hrs.		
	Total student study effort	126 Hrs.		
Reading List and References	<p>Textbook:</p> <p>M. Cerrolaza Aragon, O. Cerrolaza Gili, B. Llovet Barquero (2010). <i>Pasaporte Compilado – Libro del alumno (student’s book) Nivel A</i>: Edelsa. ISBN: 978-847711-577-9</p> <p>Reference materials:</p> <p><i>Collins Spanish Dictionary and Grammar (2008)</i>: Collins. ISBN-10: 0007260547; ISBN-13: 978-0007260546</p> <p><i>Gramática básica del Español con ejercicios</i>, (2001): Edinumen. ISBN-10: 8489756325; ISBN-13: 978-8489756328</p> <p>Other books and material of interest</p> <p>R. Carr (2001). <i>Spain a History</i>: Oxford University Press, USA. ISBN-10: 0192802364; ISBN-13: 978-0192802361</p> <p>J. Michener (1984) <i>Iberia</i>: Fawcett Crest Books by Ballantine Books. ISBN-10: 0449207331; ISBN-13: 978-0449207338</p> <p>E. Williamson (1993). <i>The Penguin History of Latin America</i>: Penguin (Non-Classics). ISBN-10: 0140125590; ISBN-13: 978-0140125597</p> <p>M. Wood (2007) <i>Conquistadors</i>: BBC Books. ISBN-10: 0563487062; ISBN-13: 978-0563487067</p>			

	<p>Wallece (Director) (2007) <i>M Wood Conquistadors</i>: DVD. ASIN: B000FGG63O</p> <p>N. Minnis (Editor) (2008). <i>Insight Guides South America</i>: Insight Guides. ISBN-10: 9812587640; ISBN-13: 978-9812587640</p> <p>Online and other tools</p> <p>http://www.engl.polyu.edu.hk/hispanicstudies/subjects.html</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prepared by Renia Lopez June 2014

Subject Code	ENGL 3017
Subject Title	Intermediate Spanish II – (CEFR A2 - II)
Credit Value	3
Level	3
Pre-requisite	Intermediate Spanish I (CEFR A1 and beginning A2)
Objectives	<p>This course aims to allow students to achieve even greater familiarity with the Spanish language and Hispanic cultures. Students are expected to have previous knowledge of Spanish.</p> <p>This course will focus on communication skills.</p> <p>By now students should have a good understanding of basic grammar and will be expected to focus on the acquisition of set expressions. The course will provide more examples of the way “real people” communicate to enable students to gain a better understanding of the use of set expressions and gestures.</p> <p>The course aims to be as practical as possible and will use authentic resources to give a true insight into Hispanic culture and Spanish. These will include: media footage (video/audio); printed and electronic media (websites/blogs/newspapers/magazines/books); events taking place in Hong Kong (exhibitions/film openings/presentations/restaurant openings); presentations and talks by Spanish speaking individuals.</p>
Intended Learning Outcomes	<p>Upon completion of the subject, students will be able to:</p> <p>Category A: Language and cultural related outcomes</p> <ol style="list-style-type: none"> Communicate in correct and fluid Spanish in a range of formal and informal situations (see subject syllabus below) using the past tenses and the imperative. Use the resources provided to increase their vocabulary and knowledge of grammatical structures. Provide their opinions about every day topics associated with Spanish speaking countries. <p>Category B: Additional outcomes</p> <ol style="list-style-type: none"> Talk in public in front of an audience. Work in a team. Be comfortable with existing IT social media, and to use it to communicate with others and as a source of information
Subject Synopsis/ Indicative	Vocabulary and language functionality (to cover the following situations)

Syllabus	<ul style="list-style-type: none"> • Making a complain • The house (characteristics, rooms and furniture) • The human body • Hurting and related feelings • Expressing necessity and obligation • Agreeing and disagreeing <p>Grammatical content</p> <ul style="list-style-type: none"> • Past tenses • Revision: Possessive pronouns • Regular and irregular verbs in the past tense (imperfect and indefinite) • Revision: Comparisons • The imperative tense (regular and irregular verbs) • Expressing obligation: The use of “Poder” (can/be able to) and “deber” (to have to) <p>Cultural/Social content</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listening and giving feedback when others are talking • Housing and everyday life in Spain now and in the past • The Spanish-speaking film industry • Health systems in Spanish speaking countries
Teaching/Learning Methodology	<p>The lecturer will:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Present the language through everyday situations (authentic situations). • Allow students to use their cognitive powers to identify the overall message transmitted through the language used and then analyse it to discover its exact meaning. • Provide students with references from which they will extract the vocabulary to cover their needs at this level. Material to come from real everyday examples. • Allow students to explore and discover the popular culture through current media. • Introduce students to the world of Spanish speaking films. • Encourage the use of Spanish as the only language to be used during class. <p>In addition students will be expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attend class and participate. • Complete the exercises provided by the lecturer to practice new structures introduced in class. • Read the materials provided to become familiar with the written word (in all its forms), be aware of its different use depending on the source and the

	<div>recipient and use it as source for new vocabulary.</div> <ul style="list-style-type: none">Attend events programmed by the lecturer to immerse themselves in Spanish speaking situations.Carry out written assignments that might include: essays, blogs, facebook entries, watching films/programmes							
Assessment Methods in Alignment with Intended Learning Outcomes	Specific assessment methods/tasks	% weighting	Intended subject learning outcomes to be assessed (Please tick as appropriate)					
			a	b	c	d	e	F
	1.Class participation and events attendance	10%	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	2.Team presentation/drama enactment (in Spanish)	15%	✓	✓	✓	✓		
	3.Vocabulary tests x2	10%	✓	✓				
	4.Grammar, listening and reading comprehension tests x2	20%	✓	✓	✓			
	5.Written assignments x2 (one at the end of each unit)	20%	✓	✓	✓		✓	✓
	6.Oral assessment	15%	✓	✓	✓			
	7.Reading assignments x2	10%	✓					
	Total	100 %						
<p>Students will be assessed on a continuous basis. To facilitate language acquisition a wide range of activities is recommended. These will be carried out in teams or individually depending on the activity and the comfort level of the students. They will include: reading comprehensions, presentations, entries in internet based tools, events attendance, written assignments and tests. In addition event attendance and class participation will also be taken into account in the final evaluation. Students will be expected to question and think about art/literature related topics introduced in class and provide their own opinions.</p> <p>Electronic tools will be used to promote online comments and debate amongst the students and to bring to their attention</p>								

	<p>information on relevant topics.</p> <p>The use of the tests is key to allow the student and the lecturer to assess the level of knowledge and understanding achieved, to clarify any grey areas and evaluate the overall running of the course.</p> <p>This course focuses on communication, as such an oral assessment is a necessary and important part of the course.</p>	
Student Study Effort Expected	Class contact:	
	<ul style="list-style-type: none"> Seminars 	39 Hrs.
	Other student study effort:	
	<ul style="list-style-type: none"> Assignments and events attendance 	44 Hrs.
	<ul style="list-style-type: none"> Individual reading and practice 	43 Hrs.
	Total student study effort	126 Hrs.
Reading List and References	<p>Textbook:</p> <p>M. Cerrolaza Aragon, O. Cerrolaza Gili, B. Llovet Barquero (2010). <i>Pasaporte Compilado – Libro del alumno (student's book) Nivel A</i>: Edelsa. ISBN: 978-847711-577-9</p> <p>Reference materials:</p> <p><i>Collins Spanish Dictionary and Grammar (2008)</i>: Collins. ISBN-10: 0007260547; ISBN-13: 978-0007260546</p> <p><i>Gramática básica del Español con ejercicios</i>, (2001): Edinumen. ISBN-10: 8489756325; ISBN-13: 978-8489756328</p> <p>Online and other tools</p> <p>http://www.engl.polyu.edu.hk/hispanicstudies/subjects.html</p>	

Revised by Renia Lopez, June 2014

ANEXO IV / PLANES DE ESTUDIO DE LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES DE TAIWÁN

HUANG, Yun-Ting (2015): *La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, pp. 329-393.

Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16022>

1. Universidad Católica de Fujen

1.1. Créditos: Lenguas y Culturas Hispánicas

Universidad Católica de Fuen: Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 128 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 32 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 68 créditos						
Asignaturas optativas de español: 28 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Formación Militar	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Universidad	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Lengua China	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lenguaje Extranjera	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Informática	Anual	Obligatorio	0	0	0
	El ámbito de las Humanidades y Artístico	Anual	Obligatorio	2	2	4
	El ámbito de las Ciencias Naturales y Tecnología	Anual	Obligatorio	2	2	4
	El ámbito de las Ciencias Sociales	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Práctica Auditiva	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización y Cultura Española	Anual	Obligatorio	2	2	4
2º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Lenguaje Extranjera	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación II	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Lectura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Composición II	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Lectura de Textos Cortos Españoles	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectura de Textos Cortos Latinoamericanos	Semestral	Optativo	----	2	2
	Panorama del Mundo Hispánico (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Panorama del Mundo Hispánico (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Aplicación del Vocabulario Español (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Aplicación del Vocabulario Español (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Geografía y Cultura de España	Semestral	Optativo	2	----	2
	Metodología en la Investigación Comparativa	Semestral	Optativo	----	2	2

	Transcultural					
	Biblia y Civilización	Semestral	Optativo	2/----	----/2	2
3º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Filosofía para la Vida	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Comunicación Intercultural	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Periodismo en Inglés	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Gramática III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura III	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Literatura y Cine hispánicos	Semestral	Optativo	2	----	2
	Correspondencia Comercial Española (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Correspondencia Comercial Española (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción (Español-Chino)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Gramática, oral y habilidades de escritura (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Gramática, oral y habilidades de escritura (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Intercultures and Interarts in Spanish ¹	Semestral	Optativo	----	2	2
	España y la Unión Europea	Semestral	Optativo	----	1	1
	Hispanic News Trans-editing	Semestral	Optativo	----	2	2
	Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
4º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Ética Profesional	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática y Escritura (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4

Departamento	Conversación (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Comprensión Auditiva del Inglés	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Introducción a la interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2
	Arte de Performance (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Arte de Performance (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción (Chino → Español)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción y Comunicación en los negocios (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Traducción y Comunicación en los negocios (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Comunicación empresarial internacional (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Comunicación empresarial internacional (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Literatura en acción	Semestral	Optativo	2	----	2

1.2. Asignaturas de Español

1º curso	2º curso	3º curso	4º curso
大一西班牙文法 Gramática (I)	大二西班牙文法 Gramática (II)	大三西班牙文法 Gramática (III)	大四西班牙文法與寫作 Gramática y Escritura (IV)
大一西班牙會話 Conversación (I)	大二西班牙會話 Conversación (II)	大三西班牙會話 Conversación (III)	大四西班牙會話 Conversación (IV)
大一西班牙讀本 Lectura (I)	大二西班牙讀本 Lectura (II)	大三西班牙讀本 Lectura (III)	口譯入門 Introducción a la Interpretación
大一西班牙書寫練習 Escritura (I)	大二西班牙作文 Composición II	語法與口語、書寫表達 Gramática, oral y habilidades de escritura (I/II)	漢西翻譯 Traducción (Chino-Español)
西班牙聽力練習 Práctica Auditiva	西班牙詞彙應用 Aplicación del Vocabulario Español (I/II)	西班牙文漢譯演練 Traducción (Español-Chino)	國際企業溝通 Comunicación empresarial internacional
西班牙文化概論 Civilización y Cultura Española	西班牙短篇故事/拉丁美洲短篇故事 Lectura de Textos Cortos Españoles/Latinoamericanos	新聞閱讀與詞彙應用 Lectores de Noticias y aplicación del Vocabulario (I/II)	商務傳譯與溝通 Traducción y comunicación en los negocios (I/II)
	中南美洲文化概論 Panorama del Mundo Hispánico (I/II)	西文新聞編輯 Hispanic News Trans-editing	文學創意 Literatura en acción
	西班牙文化地理 Geografía y Cultura de España	西文商業書信 Correspondencia Comercial Española	表演藝術 Arte de Performance (I/II)
	中西跨文化比較方法論 Metodología en la Investigación Comparativa Transcultural	西班牙文學與電影 Literatura y Cine Hispánicos	21 世紀西班牙社會概覽 Sociedad hispánica del siglo XXI (I/II)
		跨文化與跨藝術文本賞析 Intercultures and Interarts in Spanish	
		西班牙與歐洲聯盟 España y la Unión Europea	
		多元文化與社會衝擊 Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I/II)	
		中華文化多語境-西語 Cultura china a través de las lenguas extranjeras- español (I/II)	

1.3. Asignaturas del Bloque Cultura

Universidad Católica de Fuijen								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos	Material
西班牙文化概論 Civilización y Cultura Española	1º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Ob.	75	Material elaborado por el profesor
中南美洲文化概論 Panorama del Mundo Hispánico (I/II)	2º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor
西班牙文化地理 Geografía y Cultura de España	2º (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Material elaborado por el profesor
中西跨文化比較方法論 Metodología de la Investigación Comparativa Transcultural	2º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Material elaborado por el profesor
跨文化與跨藝術文本賞析 Intercultures and Interarts in Spanish	3º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	25	Material elaborado por el profesor
西班牙與歐洲聯盟 España y la Unión Europea	3º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor
多元文化與社會衝擊 Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I/II)	3º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Libro de texto
中華文化多語境-西語 Cultura china a través de las lenguas extranjeras- español (I/II)	3º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	30	Material elaborado por el profesor
表演藝術 Arte de Performance (I/II)	3º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor
21 世紀西班牙社會概覽 Sociedad hispánica del siglo XXI (I/II)	4º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Libro de texto

2. Universidad de Providence

2.1. Créditos: Lengua y Literatura Española

Universidad de Providence: Departamento de Lengua y Literatura Española						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 33 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 66 créditos						
Asignaturas optativas de español: 37 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (I)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Inglés (II)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Lectura y Escritura (I)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Lectura y Escritura (II)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Educación Física (ejercicio y la salud)	Semestral	Obligatorio	1	----	1
	Educación Física (deportes acuáticos)	Semestral	Obligatorio	----	1	1
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio			0
	Humanidades	Semestral	Obligatorio			0

Asignaturas obligatorias del Departamento	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	Total: 18 crédito
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	3	---	3
	Self-Access Learning for FENM (I) (II)	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Gramática Española Nivel elemental (I)	Semestral	Obligatorio	3	0	3
	Gramática Española Nivel elemental (II)	Semestral	Obligatorio	0	3	3
	Conversación Española Nivel elemental (I) (+ prácticas)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel elemental (II) (+ prácticas)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
Asignaturas optativas del departamento	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Introducción a la civilización hispánica	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la civilización hispanoamericana	Semestral	Optativo	0	2	2
	Práctica de Frases Fundamental (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Práctica de Frases Fundamental (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Vocabulario y Uso (I)	Semestral	Optativo	2	---	2
	Vocabulario y Uso (II)	Semestral	Optativo	---	2	2
	ALL-OUT defensa de educación militar de entrenamiento (I-IV)	Anual	Optativo	0	0	0

2º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Educación Física I	Semestral	Obligatorio	1	0	1
	Educación Física II	Semestral	Obligatorio	0	1	1
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel intermedia (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Gramática Española Nivel intermedia (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Conversación Española Nivel intermedia (+ prácticas) (I)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel intermedia (+ prácticas) (II)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Comprensión Audio-visual (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Comprensión	Semestral	Optativo	0	2	2

	Audio-visual (II)					
	Práctica de Sintaxis Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Práctica de Sintaxis Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Arte Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Arte Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Introducción a la literatura hispánica (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la literatura hispánica (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
3º curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Gramática Española Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Conversación Española Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Traducción (Español-Chino) (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Traducción (Español-Chino) (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Vida y cultura de España (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Vida y cultura de España (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Periodismo Español (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Periodismo Español (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para el turismo (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para el turismo (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Introducción a la Lingüística Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la Lingüística Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Historia contemporánea de los países hispanoamericanos (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Historia contemporánea de los países hispanoamericanos (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para los Negocios y Administración (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para los Negocios y Administración (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Literatura hispana: Lectura y apreciación (I)	Semestral	Optativo	2	0	2

	Literatura hispana: Lectura y apreciación (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
4º curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación Española Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Traducción (Chino-Español) (I/II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Traducción del Periodismo Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Correspondencia Comercial en Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Crítica literaria	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Nivel avanzado (I/II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y cultura de Latinoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
	Música de los países de habla hispana	Anual	Optativo	2	2	4
	Toda la formación en lengua española	Semestral	Optativo	2	----	2
	Didáctico de la enseñanza del español como lengua extranjera: material y métodos	Semestral	Optativo	2	----	2
	Práctica en la enseñanza de español como lengua extranjera	Semestral	Optativo	----	2	2

2.2. Asignaturas de Español

1º curso	2º curso	3º curso	4º curso
初級西班牙文文法 Gramática Española Nivel elemental	中級西班牙文文法 Gramática Española Nivel intermedia	高級西班牙文文法 Gramática Española Nivel superior	進階西文 Español Nivel Avanzado
初級西班牙語會話 Conversación Española Nivel elemental	中級西班牙語會話 Conversación Española Nivel intermedia	高級西班牙語會話 Conversación Española Nivel superior	進階西班牙語會話 Conversación Española Nivel avanzado
初級西班牙文閱讀與寫作 Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental	中級西班牙文閱讀與寫作 Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio	高級西班牙文閱讀與寫作 Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior	西班牙語文教科教材教法 Didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera: material y métodos
西班牙文基礎句型練習 Práctica de Frases Fundamentales	西班牙語聽覺教學 Comprensión Audio-visual	翻譯(西→中) Traducción (Español → Chino)	翻譯(中→西) Traducción (Chino → Español)
字彙和用法 Vocabulario y Uso	西班牙語造句練習 Práctica de Sintaxis Española	西文語言學概論 Introducción a la Lingüística Española	西語全方位能力訓練 Toda la formación en lengua española
西班牙文化導論 Introducción a la civilización hispánica	西語文學概論 Introducción a la Literatura Hispánica	新聞西班牙文 Periodismo Español	西文新聞翻譯 Traducción del Periodismo Español
拉丁美洲文化導論 Introducción a la civilización hispanoamericana	西班牙藝術 Arte Español	商用西文 Español para los Negocios y Administración	西班牙貿易書信 Correspondencia Comercial en Español
		西語文學賞析 Literatura hispana: Lectura y apreciación	文學評論 Crítica literaria
		西班牙生活與文化 Vida y cultura de España	拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura de Latinoamérica
		觀光西語 Español para el turismo	西語國家音樂 Música de los países de habla hispana
		西語美洲國家近代史 Historia contemporánea de los países hispanoamericanos	

- Práctica de lengua
- Aplicación de lengua
- Bloque cultura
- Literatura

2.3. Asignaturas del Bloque Cultura

Universidad de Providence								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	N° de alumnos	Material
西班牙文化導論 Introducción a la civilización hispánica	1° (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	57	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲文化導論 Introducción a la civilización hispanoamericana	1° (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	60	Material elaborado por el profesor.
西班牙藝術 Arte Española	2°	Annual	100 min 2 clases	2	4	Op.	62	Libro de texto y material elaborado por el profesor.
西班牙生活與文化 Vida y cultura de España	3°	Annual	100 min 2 clases	2	4	Op.	21	Libro de texto
觀光西語 Español para el turismo	3°	Annual	100 min 2 clases	2	4	Op.	67	Libro de texto
西語美洲國家近代史 Historia contemporánea de los países hispanoamericanos	3°	Annual	100 min 2 clases	2	4	Op.	67	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura de Latinoamérica	4°	Annual	100 min 2 clases	2	4	Op.	31	Libro de texto
西語國家音樂 Música de los países de habla hispana	4°	Annual	100 min 2 clases	2	4	Op.	63	Material elaborado por el profesor.

3. Universidad de Tamkang

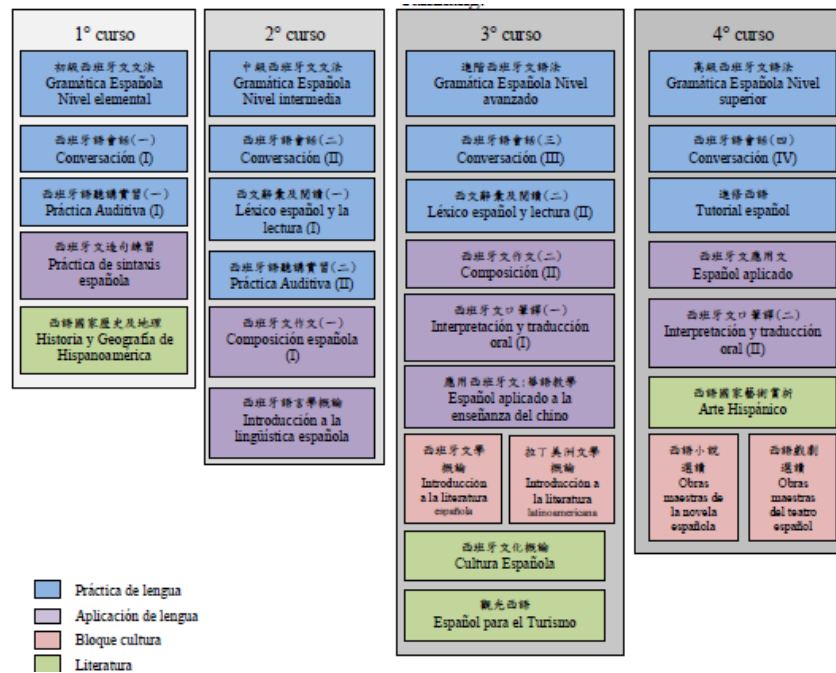
3.1. Créditos: Departamento de Español

Universidad de Tamkang: Departamento de Español						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 31 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 72 créditos						
Asignaturas optativas de español: 21 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (I)	Annual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Annual	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Informática	Annual	Obligatorio	2	2	4
	Revolución tecnológica global	Semestral	Obligatorio	2	---	2
	Servicio-Aprendizaje	Annual	Obligatorio	0	0	0
	Entrenamiento militar/Enfermería	Annual	Obligatorio	0	0	0
	Examen de inglés	Semestral	Obligatorio	---	0	0
	Conocimientos generales (Literatura y texto clásicos) *	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Historia y cultura) *	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	4

	(Filosofía y Religión) *					
	El ámbito de desarrollo social *	Semestral	Obligatorio	2	2	4 *Total: 8 crédito
	Conocimientos generales (Aprendizaje y desarrollo) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Futurología) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Perspectiva global) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4 # Total: 6 crédito
	Actividades Extracurriculares y Desarrollo de Equipos	Semestral	Obligatorio	----	1	1
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel elemental	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Práctica de sintaxis española	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Práctica Auditiva I (+ prácticas)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y Geografía de Hispanoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
2º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Capacidad de expresión en chino	Semestral	Obligatorio	----	3	3
	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel intermedia	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Léxico español y lectura (I)	Anual	Optativo	2	2	4
	Práctica Auditiva II (+ prácticas)	Anual	Optativo	1	1	2
	Introducción a la lingüística española	Anual	Optativo	2	2	4
3º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (III)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y traducción oral (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la literatura española	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción a la literatura latinoamericana	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Léxico español y lectura (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Cultura española	Anual	Optativo	2	2	4
	Español aplicado a la enseñanza del chino	Semestral	Optativo	2	----	2

4º curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y traducción oral (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Gramática Española Nivel superior	Anual	Optativo	2	2	4
	Español aplicado a la enseñanza del chino	Anual	Optativo	2	2	4
	Español aplicado	Anual	Optativo	2	2	4
	Arte Hispánico	Anual	Optativo	2	2	4
	Obras maestras de la novela española	Semestral	Optativo	2	----	2
	Obras maestras del teatro español	Semestral	Optativo	----	2	2
	Tutoriales de Español	Anual	Optativo	0	0	0

3.2. Asignaturas de Español



3.3. Asignaturas del Bloque Cultura

Universidad de Tamkang								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos	Material
西班牙國家地理及歷史 Historia y Geografía de Hispanoamérica	1º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	166	Libro de texto y material elaborado por el profesor
西班牙文化概論 Cultura Española	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	175	Libro de texto
觀光西語 Español para el Turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	107/50	Material elaborado por el profesor
西班牙國家藝術賞析 Arte Hispánico	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	175	Libro de texto

4. Universidad de Idiomas Extranjeros de Wenzao

4.1. Junior College - 5 años > Créditos y asignaturas: Departamento de Español

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (Junir College-cinco años)							
Curso académico 2013-2014							
Créditos necesarios para graduarse: 230 créditos							
Asignaturas obligatorias generales: 52 créditos							
Asignaturas obligatorias del College: 40 créditos							
Asignaturas obligatorias del Departamento: 64 créditos							
Asignaturas obligatorias en inglés: 28 créditos							
Asignaturas optativas del College: 46 créditos							
(12 créditos -por lo menos- de los optativos del Departamento)							
Tipo	Campo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
					Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1º curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Lectura en inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	10
	Matemática	Matemáticas generales I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Geografía china	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Ciencias naturales	Biología	Semestral	Obligatorio	2	---	2
2º curso							
Asignaturas obligatorias generales	Arte	Música	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Conocimiento general	Introducción a la informática	Semestral	Obligatorio	2	---	2
	Educación Física	Educación Física I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Militar	Entrenamiento militar I	Anual	Obligatorio	1	---	1
		Entrenamiento militar II	Anual	Obligatorio	---	1	1
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Introducción a la lectura china	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética I	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Obligatorios del Departamento	Español I	Anual	Obligatorio	4	4	8
		Conversación I	Anual	Obligatorio	3	3	6
Obligatorios en inglés	Lectura y composición en inglés I	Anual	Obligatorio	3	3	6	
3º curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Antología de la lectura china I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Matemática	Matemáticas generales II	Semestral	Obligatorio	2	---	2
		Historia I	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Civilización	Introducción a la sociedad taiwanesa	Semestral	Obligatorio	2	---	2
		Ciencias naturales	Física	Semestral	Obligatorio	---	2
Asignaturas obligatorias del College	Arte	Introducción al Arte	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Asignaturas comunes	Ética II	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación física II	Anual	Obligatorio	0	0	0
		Mecanografía I	Semestral	Obligatorio	2	---	2
		Mecanografía II	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Obligatorios del Departamento	Español II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Conversación II	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Lectura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Lectura y composición en inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	8
Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés II	Anual	Obligatorio	3	3	6	
	Lectura y composición en inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	8	
	4º curso						
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Antología de la lectura china II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Historia II	Semestral	Obligatorio	2	---	2
		Historia III	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Ciencias naturales	Química	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Conocimiento general	Introducción a las leyes	Semestral	Obligatorio	2	---	2
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Los Cuatro Libros Chinos	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética III	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Lógica	Semestral	Obligatorio	---	2	2
		Educación física III	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Español III	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Obligatorios en inglés	Lectura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés III	Anual	Obligatorio	1	1	2	

		Gramática, composición en inglés	Semestral	Obligatorio	3	----	3
4º curso							
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Antología de las crónicas literarias	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética IV	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Filosofía	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Educación física IV	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Cultura y civilización española	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Traducción	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativos del College	Gramática española y análisis de sintaxis	Anual	Optativo	2	2	4
		Español aplicado al periodismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica de audición	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica de oral	Anual	Optativo	2	2	4
5º curso							
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Antología de la ideología de los antepasados	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética V	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación Física V	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Redacción	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Cultura y civilización latinoamericana	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativos del College	Comercio español	Anual	Optativo	2	2	4
		Español para el turismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Gramática y retórica española	Anual	Optativo	2	2	4
		Traducción avanzada	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica avanzada de oral	Semestral	Optativo	----	2	2
		Práctica avanzada de audición	Semestral	Optativo	2	----	2

4.1.1. Asignaturas del Bloque Cultura

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años + Segundo ciclo de la Universidad.								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos	Material
Junior College de cinco años								
西班牙文化與文明 Cultura y Civilización española	4º	Anual	150 min 3 clases	3	6	Ob.	50	Libro de texto
拉丁美洲文化與文明 Cultura y Civilización latinoamericana	5º	Anual	150 min 3 clases	3	6	Ob.	50	Libro de texto
旅遊西語 Español de turismo	5º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Libro de texto

4.2. Segundo Ciclo de la Universidad - 2 años > Créditos y asignaturas:
Departamento de Español

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (Segundo ciclo de la Universidad-dos años)							
Curso académico 2013-2014							
Créditos necesarios para graduarse: 76 créditos							
Asignaturas obligatorias comunes: 22 créditos							
Asignaturas obligatorias profesionales: 24 créditos							
Asignaturas especializadas en materias españolas: 20 créditos							
Asignaturas optativas: 10 créditos							
Asignatura		Duración	Tipo de curso	Crédito			
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito	
1º curso							
Asignaturas obligatorias comunes:	Inglés (Nivel intermedio I)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Fonética y oratoria china		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Ética I		Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Ética II		Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Educación física		Anual	Obligatorio	0	0	0
	Conocimientos generales (cultura y arte)		Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Conocimientos generales (naturaleza y su protección)		Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Redacción avanzada (I)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación y audición avanzadas		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Español avanzado (I)		Anual	Obligatorio	3	3	6
Asignaturas del grupo especializado en aerolíneas, turismo y culturas extranjeras	Optativas obligatorias	Técnicas de la negociación intercultural	Semestral	Optativo	2	----	2
		Presentación del trabajo en aerolíneas	Semestral	Optativo	----	2	2
		Prácticas para guía	Semestral	Optativo	2	----	2
		Prácticas en la gestión turística	Semestral	Optativo	2	----	2
		Marketing de aerolíneas	Semestral	Optativo	----	2	2
		Transporte aéreo y administración de billetes	Semestral	Optativo	----	2	2
Asignaturas	Optativas	Economía	Semestral	Optativo	3	----	3

del grupo especializado en negocios y gestión comercial	obligatorias	Estudio de administración	Semestral	Optativo	----	3	3
Asignaturas del grupo especializado en traducción	Optativas obligatorias	Audición profesional en inglés	Anual	Optativo	2	2	4
		Oratoria profesional en inglés	Anual	Optativo	2	2	4
		Ejercicios de interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2
		Traducción a la vista simultánea	Semestral	Optativo	2	----	2
		Interpretación consecutiva	Semestral	Optativo	----	2	2
		Ejercicio de traducción	Semestral	Optativo	----	2	2
Asignaturas del grupo especializado en materias españolas	Optativas obligatorias	Cultura folklórica española I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cultura folklórica española II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Marketing internacional	Semestral	Optativo	2	----	2
		Comercio internacional	Semestral	Optativo	----	2	2
		Cine español	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cine latino	Semestral	Optativo	----	2	2
2º curso							
Asignaturas obligatorias comunes		Inglés (Nivel intermedio II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Conocimientos generales (sociedad y leyes)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento		Conversación y audición avanzadas (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Español avanzado (II)	Anual	Obligatorio	3	3	6
Asignaturas del grupo especializado en aerolíneas, turismo y culturas extranjeras	Optativas obligatorias	Estudio y práctica de administración de aviación	Semestral	Optativo	----	2	2
		Organización práctica de viajes	Semestral	Optativo	----	2	2
		Historia y monumentos taiwaneses	Semestral	Optativo	2	----	2
		Fórmulas sociales internacionales	Semestral	Optativo	2	----	2
		Dirección de marketing	Semestral	Optativo	3	----	3
	Optativas obligatorias	Gestión financiera	Semestral	Optativo	3	----	3
		Estudios empresariales	Semestral	Optativo	3	----	3
		Prácticas laborales	Semestral	Optativo	----	3	3
		Gestión de recursos humanos	Semestral	Optativo	----	3	3
		Ejercicio de traducción (avanzado)	Semestral	Optativo	2	----	2
Asignaturas del grupo especializado en traducción	Optativas obligatorias	Interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2

		consecutive (avanzada)					
Asignaturas del grupo especializado en materias españolas	Optativas obligatorias	Traducción profesional I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Traducción profesional II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Introducción a la didáctica del español I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Introducción a la didáctica del español II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Situación del comercio en América Latina	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cultura taiwanesa introducida a través del español	Semestral	Optativo	----	2	2

4.2.1. Asignaturas del Bloque Cultura

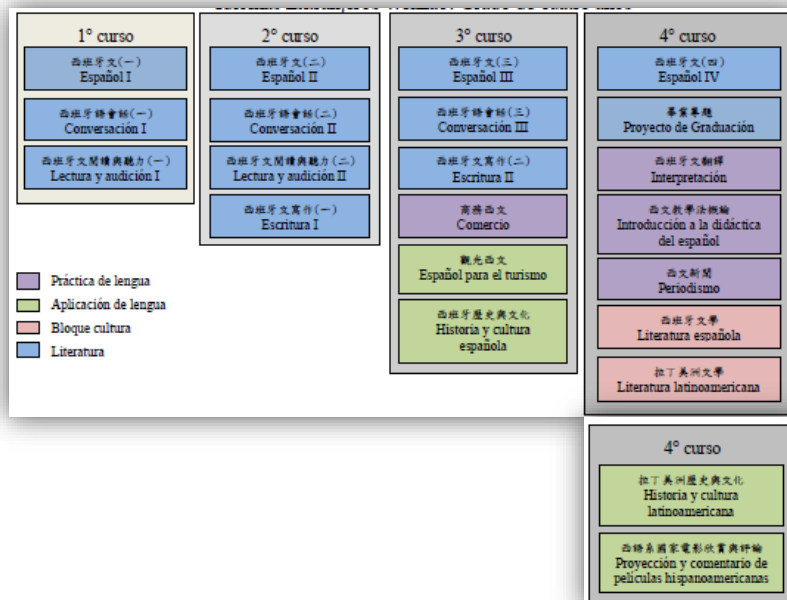
Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años)								
I*								
西班牙民俗文化 Cultura folclórica española (I/II)	(primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor
西班牙電影欣賞與評論 Cine español	1* (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor
拉丁美洲電影欣賞與評論 Cine latino	1* (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor
臺灣文化西語導覽 Cultura taiwanesa introducida a través del español	2* (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor

4.3. Grado - 4 años > Créditos y asignaturas: Departamento de Español

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (cuatro años)						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 145 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 49 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 64 créditos						
Asignaturas optativas de español: 8 créditos						
Asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas: 20 créditos						
Asignatura		Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción a la multimedia	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Conocimientos generales (sociedad y leyes)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Conocimientos generales (Lógica)	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Introducción a la Universidad (I)	Semestral	Obligatorio	0	----	0
	Introducción a la Universidad (II)	Semestral	Obligatorio	---	0	0
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio	----	1	1
	Literatura china moderna	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Introducción al Arte chino	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Español I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Lectura y audición I	Anual	Obligatorio	2	2	4
2º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Conocimientos generales (cultura y arte)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Conocimientos generales (Naturaleza y su protección)	Semestral	Obligatorio	---	2	2
	Ética II	Semestral	Obligatorio	0	----	0
	Antología de la literatura clásica	Anual	Obligatorio	2	2	2
	Chino aplicado	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Introducción a la comunicación intercultural	Anual	Obligatorio	2	2	2
	Español II	Anual	Obligatorio	4	4	8
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura y audición II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
3º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés III	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Historia y cultura española	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Español para el turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Comercio	Anual	Optativo	2	2	4

4º curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español IV	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Proyecto de Graduación	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Historia y cultura latinoamericana	Semestral	Obligatorio	---	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Periodismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Literatura española	Semestral	Optativo	2	---	2
	Literatura latinoamericana	Semestral	Optativo	---	2	2
	Introducción a la didáctica del español	Semestral	Optativo	2	2	4
	Proyección y comentario de películas hispanoamericanas	Anual	Optativo	2	2	4
	Prácticas laborales	Semestral	Optativo	4	---	4
	Prácticas laborales en el extranjero	Semestral	Optativo	2	---	2
	Práctica laboral (de poca duración)	Semestral	Optativo	1	---	1
	Prácticas laborales semestrales	Semestral	Optativo	9	---	9
Asignaturas interdisciplinarias	Comercio internacional	Anual	Optativo	2 o 3	2 o 3	6 o 8
	Asuntos internacionales	Anual	Optativo	3	3	6
	Difusión digital	Anual	Optativo	3	3	6
	Enseñanza del chino	Anual	Optativo	2	2	4
	Traducción	Anual	Optativo	2	3	4 o 5 o 6
	Turismo y culturas extranjeras	Anual	Optativo	2	2	4
				Total: 20 crédito		

4.4.1. Asignaturas de Grado en Español



4.4.1. Asignaturas del Bloque Cultura

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao- Grado de cuatro año								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos	Material
西班牙歷史與文化 Historia y cultura española	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Ob.	50	Libro de texto
觀光西文 Español para el turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Libro de texto
西語系國家電影欣賞與評論 Proyección y comentario de películas hispanoamericanas	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Material elaborado por el profesor
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura latinoamericana	4º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	4	Ob.	50	Libro de texto

ANEXO V / SISTEMAS DE PUNTUACIÓN: ESPAÑOL VS CHINO

Datos obtenidos de: <http://www.linguasport.com/languages/alphabets/Chinese.htm>

, *Coma oracional* (逗号 <dòuhào> / 逗点 <dòudiǎn>). Separador de oraciones y frases que no forman una lista o enumeración de elementos. Ejemplo: 如果台风不来, 我们就出国旅行。‘Si el tifón no aparece, nos gustaría viajar al extranjero.’ A diferencia de la coma española, la china puede intercalarse entre constituyentes sintácticamente inseparables (como sujeto y predicado o núcleo y complemento) para indicar una pausa en la pronunciación. Ejemplo: 现在的电脑, 真是无所不能。‘Los ordenadores de ahora son realmente potentes.’

; *Punto y coma* (分号 <fēnhào>). Separa cláusulas relacionadas entre las que podría intercalarse una conjunción. Ejemplo: 人会做出选择; 奴隶只会服从。‘Las personas eligen; los esclavos obedecen.’

: *Dos puntos* (冒号 <màohào>). Introducen una cita textual, una enumeración, un resumen o el encabezado de una carta. Ejemplo: 学生遇到问题时, 解决的方法很多, 例如: 请教老师、查阅参考书等。‘Cuando los estudiantes se encuentran con un problema, lo resuelven de diversas maneras, por ejemplo: preguntan al profesor o consultan manuales de referencia.’

? *Signo de interrogación* (问号 <wèn hào>). Marca una oración de modalidad interrogativa o un elemento desconocido. Ejemplo: 你不肯, 难道我肯? ‘Si tú no lo haces, ¿cómo quieres que lo haga yo?’

! *Signo de exclamación* (叹号 <tàn hào> / 感叹号 <gǎntàn hào> / 惊叹号 <jīngtàn hào>). Indica una oración de modalidad exclamativa o una interjección. Ejemplo: 快来帮我吧! ‘¡ayudarme, rápido!’

“ ” / “ ” *Comillas dobles* (双引号 <shuāng yǐnhào>). Introducen citas textuales o expresiones de significado particular. Ejemplo: 他站起来问: “老师, ‘有條不紊’的‘紊’是什么意思?” ‘Se puso de pie y preguntó: “profesor, ¿qué significa el carácter ‘wen’ de ‘yǒutiáobùwěn’?”’

‘ ’ *Comillas simples* (单引号 <dān yǐnhào>). Indican expresiones destacadas o inventadas, y también se emplean en lugar de las comillas dobles cuando aparecen dentro de éstas. Ejemplo: 我比凡高次一等, 我是‘次凡高’。‘Soy mucho mejor que Van Gogh, soy ‘Van Gaal’.’

- *Guión* (连字号 <liánzihào>). Conecta palabras (generalmente de origen extranjero) que forman un compuesto o una unidad semántica de sentido completo. Ejemplo: “ice - cream - flavored candy” (冰激凌味糖果)。

～ *Tilde* (波浪号 <bōlānghào>). Expresa estimación numérica o alargamiento de la vocal silábica precedente. Ejemplo: 那篓黄鱼每条重约 1～1.6 公斤。‘Cada una de esas canastas de pescado pesa entre 1 y 1,6 kg.’

— / — / — *Raya* (连接号 <liánjiēhào>). Conecta palabras y cifras que no forman una unidad semántica. Ejemplo: 1811—1872 年.

—— *Raya doble* 破折号 <pòzhéhào>. Introduce incisos dentro de una oración principal, encabeza listas de elementos o indica repetición de un carácter. Ejemplo: 呜——呜——呜——, 警报的声音又响起来了。‘U-u-u- sonó de nuevo la alarma.’

() *Paréntesis* (圆括号 <yuán guāhào>). Introducen una explicación o un inciso dentro de la frase principal. Ejemplo: 中国猿人 (全名为 [中国猿人北京种], 或简称 [北京人])。‘*Homo sinensis* (nombre completo “*Homo sinensis pekinensis*” o simplemente “Pequinés”).’

[] *Corchetes* (方括号 <fāng guāhào>). Poseen el mismo valor que los paréntesis, y también se emplean para indicar la transcripción fonética de un carácter chino. Ejemplo: 夯 [hāng] .

{ } *Llaves* (花括号 <huā guāhào>). Encierran una expresión literal. Ejemplo: {换行和结束} ‘{Saltos de línea y final}’.

— *Subrayado* (专名号 <zhuānmínghào>). Raya horizontal inferior con la que se subrayan los caracteres que forman un nombre propio. Ejemplo: 孙中山先生 ‘Sr. Sun Yat-sen’.

’ *Apóstrofo* (撇号 <piēhào>). Se emplea exclusivamente en palabras de origen extranjero y como separador de dos vocales contiguas pertenecientes a sílabas distintas en las transcripciones *pinyin*. Ejemplo: Xī’ān (西安) .

« » *Comillas angulares* (双尖引号 <shuāngjiǎn yǐnhào>). Introducen expresiones extranjeras. Ejemplo: 例如: «Je suis chinois». ‘Por ejemplo: “soy chino”’.

…… / … *Puntos suspensivos* (省略号 <shěnglüèhào>). Elipsis de elementos oracionales (en la escritura china tradicional se repite el símbolo básico … de tres puntos suspensivos). Ejemplo: 辞典则可以告诉我们许多词语, 包括人名、地名、制度、成语、典故……的含义。‘Las entradas de un diccionario nos dicen mucho acerca del significado de nombres, lugares, instituciones, modismos, referencias...’

• *Separador* (间隔号 <jiàngé hào>). Punto volado que se emplea para separar nombres extranjeros adaptados fonéticamente mediante caracteres chinos. Ejemplo: 威廉·莎士比亚 ‘William Shakespeare’.

/ *Barra* (斜线 <xiéxiàn>). Separador de constituyentes o divisor de cifras. Ejemplo: “5/6”意思是“5先令及6便士”。“5/6” significa “cinco chelines y 6 peniques”.

\ *Barra invertida* (反斜线 <fǎnxiéxiàn>). Signo que se emplea en lenguajes de programación para indicar comandos y secuencias.

□ *Cuadratin* (虚缺号 <xūquēhào>). Ausencia de un carácter ilegible o imposible de identificar.

× *Tabú* (隐讳号 <yǐnhuìhào>). Ausencia de un carácter prohibido, secreto o impronunciable.

* *Asterisco* (星号 <xīnghào>). Ausencia de una cadena de caracteres (se emplea habitualmente con términos extranjeros).

Los siguientes signos de puntuación son exclusivos del chino y poseen un valor que puede o no coincidir con sus correlatos occidentales:

◦ *Punto* (句号 <jùhào> / 句点 <jùdiǎn>). Marca el final de una oración. Ejemplo: 蝙蝠是兽类, 不是鸟类。‘Los murciélagos son mamíferos, no pájaros.’

、 *Coma de enumeración* (顿号 <dùnhào>). Separador de elementos que forman una lista. Ejemplo: 喜、怒、哀、乐、爱、恶、欲, 叫做七情。‘La felicidad, la ira, la tristeza, la alegría, el amor, el odio y el deseo son conocidos como las siete pasiones.’

〈 〉 *Corchetes angulares sencillos* (单书名号 <dān shūmíng hào>). Se emplean para indicar los títulos de publicaciones y obras (libros, artículos, películas, periódicos...). Ejemplo: 〈望春风〉 ‘Brisa de primavera’.

《 》 *Corchetes angulares dobles* (双书名号 <shuāng shūmíng hào>). Poseen el mismo valor que los sencillos, aunque también pueden indicar un mayor énfasis. Ejemplo: 《中华民国地图》 ‘Mapa de China’.

「 」 *Comillas simples de estilo chino* (中式单引号 <zhōngshì dān yǐnhào>). Signos de puntuación de la escritura china tradicional (equivalentes a las comillas dobles occidentales “ ”) con los que se indica la inclusión de una cita literal, énfasis de nombres propios o títulos. Ejemplo: 「滿招損，謙受益」這句格言，流傳到今天至少有兩千年了。 El dicho ‘la soberbia invita a la ruina, la humildad recibe beneficios’ posee más de dos mil años de antigüedad.’

『 』 *Comillas dobles de estilo chino* (中式双引号 <zhōngshì shuāng yǐnhào>). Se usan en el interior de las comillas simples chinas con el mismo valor que éstas (equivalen a las comillas simples occidentales ‘ ’). Ejemplo: 老师说：「你们要记住国父说的『青年要立志做大事，不要做大官』这句话。」 ‘El profesor dijo: “Debéis recordar las palabras de Sun Yat-sen: ‘Los jóvenes deben comprometerse a hacer grandes cosas, no a hacer un gran gobierno.’”

() *Paréntesis de caparazón de tortuga* (六角括号 <liùjiǎo guāhào>). Signo tradicional chino que posee el mismo valor que los paréntesis sencillos.

【 】 *Corchetes lenticulares negros* (黑方头括号 <hēifāngtóu guāhào>). Introducen comentarios. Ejemplo: 【括号】标点一种。 ‘[Corchetes] Un tipo de puntuación.’

⌈ ⌋ *Corchetes lenticulares blancos* (白方头括号 <báifāngtóu guāhào>). Se emplean en los mismos contextos que los negros.

**ANEXO VI / CUADROS COMPARATIVOS MANUALES *MÉTODO, ESPAÑOL 2000, ELE
ACTUAL, NUEVO AVANCE, ESPAÑOL EN MARCHA, AULA***

FICHAS DE ANÁLISIS DE MANUALES

FASE 1

MÉTODO

Enfoque	Inicios del enfoque comunicativo
Método	Engloba dentro del método comunicativo las actividades estructurales que requieren los alumnos sinohablantes. El libro de ejercicios es de corte estructuralista.
Anexos	Al final del libro se incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Glosario en 4 idiomas: español, inglés, francés, italiano, portugués (brasileño) • Transcripciones de los audios
Adecuación del nivel	Instrucciones muy largas que el alumno sinohablante se salta. Textos demasiado largos.
Adecuación al perfil del A sinohablante	Contenidos para AA de diferentes nacionalidades. No hay traducciones al chino. El alumno sinohablante empieza a formar parte de las actividades e ilustraciones (hay fotos de personajes asiáticos): A1 (pp. 88, 113, 124, 184), A2 (pp. 24) y libro de ejercicios (p. 88). La presencia de elementos orientales facilita la clase a este tipo de alumnos, hablar de sí mismos les estimula y motiva. Extenso cuadro de gramática explícita. No habla sobre temas interesantes para el A.

ESPAÑOL 2000 - China

Enfoque	Inicios del enfoque comunicativo.
Método	Novedoso como alternativa al Español Moderno. Estructuralista.
Anexos	Al final del libro se incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Glosario español p chino • Solucionario en español • Traducción de textos al chino
Adecuación del nivel	A pesar de que las actividades son de buena calidad, las instrucciones son complicadas y no están traducidas al chino por lo que les es difícil entenderlas. En A1 debe existir una Introducción sutil del componente comunicativo.
Adecuación al perfil del A sinohablante	Tedioso en apariencia pero que puede servir al estudiante sinohablante. Monocromático. No tiene ilustraciones atractivas.

	Introducción y contenidos en chino. Incluye ejercicios de imitación, repetición y rellena-huecos, útiles para el perfil de estos AA en los primeros estadios.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FASE 2

ELE ACTUAL

Enfoque	Comunicativo.
Método	Aunque en esta época ya cuenta con métodos de referencia y manuales en el mercado, es herencia del anterior ' <i>Nuevo Ele</i> '. Método comunicativo y dinámico aunque internamente tiene el mismo diseño que su antecesor. Contenido diseñado por un equipo de profesores de ELE en activo. Incluye contenidos socioculturales de Hispanoamérica.
Anexos	Al final del libro se incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Resumen gramatical (no cómodo de usar) • Solucionario en español • Traducción de textos al chino
Adecuación del nivel	Es "demasiado" comunicativo, sería adecuado para clase de conversación.
Adecuación al perfil del A sinohablante	Añade pocas ilustraciones de orientales: A2 (p. 18), B1 (p. 16). La gramática está integrada y esto desconcierta al A sinohablante que necesita un patrón que lo guíe. Incluye actividades lúdicas, de fonética, trabajo en parejas, de respuesta física total. Algunos ejercicios presentan errores.

NUEVO AVANCE

Enfoque	Comunicativo con dosis estructuralista.
Método	Integra elementos comunicativos con pequeñas dosis de métodos de aprendizaje más tradicionales lo que activa ciertos mecanismos cognitivos que les hace reflexionar.
Anexos	Al final del libro se incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Resumen gramatical (no cómodo de usar) • Glosario en español • Traducción de textos al chino • Transcripciones de los audios • Lecturas extras • Modelo de examen DELE
Adecuación del nivel	Enunciados e instrucciones concisas y claras. Vocabulario adecuado al nivel.
Adecuación al perfil del A sinohablante	Gramática explícita. No incluye ilustraciones de personajes orientales. Nada está traducido al chino.

	Las actividades son útiles: subraya, completa, rellena-huecos, imitación, repetición contextualizada, trabajo en parejas, escuchar y completar, repaso.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ESPAÑOL EN MARCHA

Enfoque	Comunicativo.
Método	Comunicativo pero manteniendo parte de la enseñanza estructuralista. Nocio-funcional.
Anexos	Al final del libro se incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Resumen gramatical (no cómodo de usar) • Glosario en español • Transcripciones de los audios • Modelo de examen DELE
Adecuación del nivel	Las actividades son útiles pero necesita un apoyo extra para ejercitar de manera libre. Es bueno para que el alumno aprenda a no cometer errores.
Adecuación al perfil del A sinohablante	Gramática explícita. Las actividades están diseñadas por bloques que contienen contenidos estructurales: hablar – escribir – leer – gramática. Las actividades son útiles: completa, rellena-huecos, imitación, relacionar, escuchar y completar. Introduce aspectos de la cultura hispanoamericana.

FASE 3**AULA**

Enfoque	Enfoque por tareas ya consolidado.
Método	Comunicativo.
Anexos	Al final se incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Sitios web • Información sobre comunidades autónomas
Adecuación del nivel	Los enunciados e instrucciones son complicados, nuestros alumnos necesitan seguir al profesor como guía pues les es difícil ser autónomos. Hay que explicar todos los ejercicios detalladamente. Incluye soporte gráfico con acceso a internet, pizarra digital y actividades extras que puede ser motivador y mejorar el rendimiento o capacidad de trabajo en clase.
Adecuación al perfil del A sinohablante	Es un manual compacto sin libro de actividades focalizado a los AA en inmersión y a las destrezas implicadas en procesos cognitivos, lo que desde primera vista no parece ser lo más adecuado para nuestros estudiantes. Parece más bien diseñado como curso intensivo en situación de inmersión para estudiantes de otras nacionalidades.

	<p>Es un volumen único que presenta los contenido estructurados en bloques:</p> <ul style="list-style-type: none">• textos contextualizados - comprensión• actividades gramaticales - gramática explícita• microtarefas comunicativas que implican la propia visión del alumno y sus experiencias• contenidos culturales• actividades de reflexión y fijación de aspectos lingüísticos <p>Los objetivos son claros y prácticos pero puede no funcionar en cursos para sinohablantes inferiores a 90 horas.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO VII / CUADROS COMPARATIVOS MANUALES *ESPAÑOL MODERNO, ¿SABES?* Y *ETAPAS*

Información extraída de:

YANG, Tiedong (2012): “Consideraciones metodológicas acerca del E/LE para alumnos chinos a través de manuales”, Suplementos *SinoELE* 7. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/7/Suplementos/yangtiedong.pdf>

1. ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE LOS MANUALES (pp. 21-23)

Organización estructural de los manuales				
Elementos a tratar	¿Cómo se organizan las unidades (lecciones) en el manual?	Diseño de cada unidad	Materiales complementarios	Aspectos gráficos
<i>Etapas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura adecuada al enfoque orientado a la acción • Estructura simplificada pero dinámica, unidades muy esquematizadas • Segmentación de los niveles académicos en diversos tomos, cada tomo comprende un módulo temático • Graduación de los contenidos temáticos por etapas, marcada progresión 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido de las unidades adaptado al MCER. Se inicia por un esquema compuesto de cuatro apartados tratados en cada unidad. • Cada unidad contiene cuatro apartados: contenidos comunicativos, lingüísticos, léxicos y culturales. • Cada destreza engloba elementos relacionados entre sí para alcanzar los objetivos marcados por la unidad correspondiente. • Unidades prácticas, enfocadas a la realización de actividades como medio de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • CD, complementario del manual • Cuaderno de ejercicios incluido dentro del mismo libro de texto, tiene correlación directa con el manual, sirve como medio de apoyo y autoevaluación, para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante cada unidad. • Extensión digital para el alumno y el profesor (ELEteca), la cual incluye una guía didáctica: como complemento para el profesorado, en ella puede basar la línea de sus clases. Además incluye una serie de fichas útiles para apoyar la explicación de teoría entre el alumnado aportando un carácter dinámico y rompiendo la monotonía de las lecciones teóricas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto moderno y actual, aporta elementos de nuestra realidad contemporánea. • Gran variedad cromática a lo largo del manual que ayuda a diferenciar cada unidad con su respectivo color. • El libro contiene elementos visuales tales como, iconos, ilustraciones reales, viñetas con dibujos, relacionados con el contenido. • Algunos elementos visuales del manual sirven para conocer la cultura y la realidad de España. • Los apartados de cada unidad se resaltan mediante encabezados de texto, mientras que otros elementos de interés, como los recordatorios, quedan enmarcados en recuadros característicos. • Tipografía varía en aspectos puntuales, como los resúmenes y los recordatorios.

Organización estructural de los manuales				
Elementos a tratar	¿Cómo se organizan las unidades (lecciones) en el manual?	Diseño de cada unidad	Materiales complementarios	Aspectos gráficos
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Estructura ordenada y lineal, carácter tradicional · Unidades extensas · Unidades exclusivas de actividades · Marcada progresión de los contenidos didácticos de forma escalonada 	<ul style="list-style-type: none"> · Contenido de las unidades adaptado al Plan Curricular de China. Se inicia por un esquema de contenido en cada unidad en la lengua materna · Unidades de carácter predominantemente gramatical y enfocadas a la memorización · Unidades muy elaboradas y articuladas, de ahí que tengan mayor extensión. · Unidades diseñadas sistemáticamente: aunque varíe el contenido, conservan la misma estructura 	<ul style="list-style-type: none"> · Audio MP3: la función primordial del audio complementario consiste en introducir cada lección · Libro de consulta (para el alumno) siguiendo el carácter predominantemente gramatical. Supone una resolución de la gramática en la lengua materna para mejorar la comprensión de los alumnos chinos 	<ul style="list-style-type: none"> · Aspecto tradicional, poco llamativo, casi todo el interés se centra en su contenido gramatical · Muy poca variedad cromática, solo la portada presenta colores, el resto del libro es blanco y negro · Todas las viñetas se componen de dibujos simples, relacionados con el contenido · No se esboza cada parte de las unidades, simplemente quedan constituidas por un encabezado del texto · Tipografía no diferenciada, utiliza un tipo de letra constante

Organización estructural de los manuales				
Elementos a tratar	¿Cómo se organizan las unidades (lecciones) en el manual?	Diseño de cada unidad	Materiales complementarios	Aspectos gráficos
<i>¿Sabes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> · El manual comprende tres bloques temáticos compuestos por cuatro unidades · Estructura espiral, unidades interrelacionadas para mejor entendimiento · Estructura orientada al enfoque comunicativo con alusiones al enfoque tradicional, adquiere mayor dinamismo a la vez que refuerza los contenidos · Unidades compuestas, incluyen todas las destrezas · Estructura compacta, menor extensión 	<ul style="list-style-type: none"> · Contenido de las unidades adaptado al MCER. · Cada unidad presenta cuatro apartados: funciones comunicativas, contenidos gramaticales, diferencias culturales y vocabulario, así como conserva la misma estructura · Cada destreza engloba elementos relacionados entre sí para alcanzar los objetivos marcados por la unidad correspondiente. · A medida que se avanza en las unidades aparecen referencias a unidades anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> · CD de audio complementario al manual de aprendizaje, así como complementarios al cuaderno de ejercicios. · Guía didáctica: como complemento para el profesor, en ella puede basar la línea de sus clases. Además incluye una serie de fichas útiles para apoyar la explicación de teoría entre el alumnado aportando un carácter dinámico y rompiendo la monotonía de las lecciones teóricas · Cuaderno de ejercicios, en correlación directa con el manual, sirve como medio de apoyo y autoevaluación, para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante cada unidad. 	<ul style="list-style-type: none"> · Aspecto moderno, busca la atracción visual del alumno. · Gran variedad cromática a lo largo del manual que ayuda a diferenciar los subapartados a lo largo de cada unidad, gracias al uso de diferentes colores. · El libro contiene tanto viñetas con ilustraciones reales, así como dibujos representativos del contenido, todo ello en llamativos colores que capten la atención del alumno. · Algunos elementos visuales del manual sirven para conocer aspectos de la realidad española. · Los apartados y recordatorios quedan en marcados dentro de recuadros que facilitan su identificación. · Tipografía diferenciada mediante el cambio del tamaño en el formato de texto.

2. INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICO-SOCIOCULTURALES (pp. 39-41)

La integración de los contenidos lingüístico-socioculturales				
Elementos a tratar	Gramática	Léxico	Fonética	Componentes socioculturales
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ·Muy elaborada, explica con detalle todas sus pautas, además las explicaciones gramaticales están en lengua materna ·Supone la mayor parte del contenido del libro de texto, cumpliendo con su enfoque tradicional y graduación de dificultad ·El método de aprendizaje a través de la gramática es completamente deductivo, a través de ella se consolida el conocimiento. ·La gramática tiene un carácter normativo y pedagógico, sigue las lecciones de forma pautada para inculcar los conocimientos. ·La gramática es intensiva, está presente de manera constante en toda lección. ·Ejercitación rutinaria de los ejercicios mecánicos 	<ul style="list-style-type: none"> ·Cada lección aporta un bloque exclusivo de léxico. ·El bloque léxico contiene vocabulario útil para cada unidad temática, así como su interpretación en lengua materna. ·El bloque léxico contiene palabras adicionales con carácter gramatical, que facilitan la posterior comprensión de las lecciones. ·El apartado léxico cumple una función sintáctica para facilitar la comprensión de las estructuras oracionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Cada lección aporta un bloque exclusivo para la fonética (hasta la lección 9). ·El bloque fonético contiene abecedario y pronunciación, así como explicaciones en lengua materna e ilustraciones sobre cómo pronunciar los caracteres del alfabeto y sus posibles combinaciones junto a los ejercicios de consolidación ·El apartado fonético es de gran utilidad teniendo en consideración la dificultad que suponen ciertos caracteres dentro del idioma chino, tales como la erre, o las posibles confusiones que producen las palabras alófonas. ·La fonética es fundamental para el aprendizaje de sonidos caprichosos, inexistentes en la lengua china 	<ul style="list-style-type: none"> ·Su aparición en el manual es muy limitada, y de forma muy sencilla. ·Los componentes socioculturales implícitos en el manual divergen de la realidad actual. ·Banalización de la cultura española.

La integración de los contenidos lingüístico-socioculturales				
Elementos a tratar	Gramática	Léxico	Fonética	Componentes socioculturales
<i>Etapas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ·Se engloba un apartado específico de la gramática ·Se relacionan las actividades gramaticales ·La gramática inductiva se desarrolla mediante actividades organizativas ·Se enlazan los contenidos comprensibles de forma coherente ·Sugieren las pautas esquemáticas que se dirigen a las actividades a lo largo de manual 	<ul style="list-style-type: none"> ·Contiene un bloque de contenidos léxicos exclusivo que incluye el vocabulario y las unidades léxicas relacionado con el tema tratado ·Aprender y dominar la destreza léxica mediante soporte visuales ·Actividades léxicas se organizan según el enfoque utilizado ·Como la línea principal se trabaja a través de la unidad ·Ejercicios o actividades de léxico se asocian con otra destreza trabajada. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Se combina el estudio fonético en las actividades ·Se inician la percepción de los sonidos de la lengua española ·Se apoya por audición y las imágenes en la identificación de los sonidos ·Se proporcionan los ejercicios sistemáticos para el input ·La diversificación de los sonidos de los vocales y consonantes 	<ul style="list-style-type: none"> ·No presenta una estructura clara o compacta, sino distribuida dentro de actividades elaboradas mediante recordatorio ·Aporta informaciones culturales implícitamente, a través de actividades enfocadas hacia interculturalidad ·Dificultad para encontrar el apartado sociocultural ·Todos los elementos lingüísticos se tratan conjuntamente sin especificaciones

La integración de los contenidos lingüístico-socioculturales				
Elementos a tratar	Gramática	Léxico	Fonética	Componentes socioculturales
<i>¿Sabes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ·La gramática diversificada a lo largo de la unidad, con resúmenes específicos al final de cada unidad. ·Gramática muy acorde a la temática, así como progresiva, a medida que se avanza en la unidad se correlaciona ·La gramática combina método deductivo e inductivo, el conocimiento se adquiere mediante la memorización y la ejercitación ·El carácter es principalmente comunicativo, trata de enseñar mediante la interacción ·La gramática es el resultado al que nos inducen las actividades ·Sugere y acepta ·Instrumento esencial para aprender la lengua meta ·Coherente 	<ul style="list-style-type: none"> ·Se incluye el glosario que consiste en vocabularios o frases usuales relacionados en español-chino ·Las actividades aportadas de léxico se asocian con la unidad temática. ·Se aprende y se practica la destreza léxica a través de las fotos, viñetas, imágenes etc. ·Ejercicios diversos planteados para alcanzar los objetivos planteados 	<ul style="list-style-type: none"> ·Apartado fonético tiene lugar en toda la unidad, ·Escuchar y repetir el abecedario, escribir las letras que faltan siguiendo el orden establecido, diferenciar los sonidos vocálicos a través de parejas, escuchar y completar series, identificar sonidos con imágenes de paisajes, de personas y empezar a deletrear 	<ul style="list-style-type: none"> ·Apartado breve y explícito, está presente en toda unidad ·Uso de viñetas de ilustraciones reales, dibujos y fotos relacionados con el tema tratado ·Recuadros informativos basados en aspectos básicos y significativos de la cultura española de forma bilingüe ·Conocimiento enfocado en la información de sus aspectos socioculturales sin un apoyo de actividades ·Actividades se entrelazan en la unidad, enfocadas a aspectos interculturales entre la lengua meta y origen

3. DESTREZAS, TEXTOS Y ACTIVIDADES (pp. 63-65)

Destrezas, textos y actividades				
Elementos a tratar	Comprensión y expresión oral	Comprensión y expresión escrita	Tipología de textos	Tipología de actividades
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Palpable en los ejercicios de recitación, pregunta-contesta · Interacción alumno-profesor a partir del manual. · Dictados y exposiciones orales · Leer en voz alta el texto y aprender de memoria 	<ul style="list-style-type: none"> · Las preguntas basadas en el texto o diálogos presentes en manual · Redacción orientada según las pautas gramaticales aprendidas en esta lección · Los contenidos se relacionan con los textos proporcionados en la lección 	<ul style="list-style-type: none"> · Mini-diálogo, diálogo, textos breves inventados, reales o adaptados 	<ul style="list-style-type: none"> · Actividades enfocadas a la memorización de contenidos por repetición, y la respuesta mecánica. · Actividades muy sistemáticas, presentan el mismo <i>modus operandi</i> en todas las unidades, por lo que su funcionalidad es muy repetitiva. · Actividades se centran primordialmente en el dominio de la gramática

Destrezas, textos y actividades				
Elementos a tratar	Comprensión y expresión oral	Comprensión y expresión escrita	Tipología de textos	Tipología de actividades
<i>Etapas</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Ejercitación de las actividades tratadas con el tema · Participación e integración de actividades en clase · Actividades guiadas según el esquema o fórmula aportados en el manual · Diversas formas de interactuar, participar y debatir en las actividades · Se sustenta por las tablas, esquemas y imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> · Ocupa mayor peso a lo largo de unidades · Se apoyan por imágenes, viñetas o dibujos para realizar la comprensión y expresión escrita · Se caracteriza prominentemente por el enfoque orientado a la acción de forma intrínseca · Los modelos corrientes se usan 	<ul style="list-style-type: none"> · No presentan textos o diálogos completos, sino que se entrelazan entre las actividades en clase · Auténticos, verosímiles, reales de la vida diaria · Se aportan los modelos corrientes, como foro, chat, encuesta, así como juegos (rompecabezas y bingo, intruso, la sopa de letras y crucigrama) 	<ul style="list-style-type: none"> · Actividades orientadas al aprendizaje mediante la acción y el trabajo en pareja o grupo · Las actividades cubren un gran repertorio de las necesidades del aprendizaje: comprensión auditiva/lectora, expresión oral/escrita y gramatical · Las actividades recaen en cierta medida sobre las explicaciones de profesor, son una traba para el aprendizaje fuera del aula.

Destrezas, textos y actividades				
Elementos a tratar	Comprensión y expresión oral	Comprensión y expresión escrita	Tipología de textos	Tipología de actividades
<i>¿Sabes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Actividades bien guiadas, relacionadas con cada unidad temática tratada · Actividades efectuadas con el apoyo de viñetas de ilustraciones reales, dibujos, imágenes, fotos, así como las tablas informativas y recordatorios gramaticales. · Actividades llevadas de comprensión oral: completar los huecos con las palabras dadas y contestar las preguntas según la audición · Las intervenciones fundamentadas en experiencias propias de los alumnos, así como un tema tratado del país de origen de ellos. · Se incluyen dictados 	<ul style="list-style-type: none"> · Los modelos corrientes brindan el <i>input</i> auténtico en la expresión escrita · Variada tipología de actividades, p.ej., verdadero o falso, pregunta y respuesta, rellenar con/sin el recuadro informativo · Se adaptan los materiales de la vida real de hispanohablantes con el soporte visuales · Se realiza con el enfoque comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Mini-diálogo, textos breves reales o adaptados · Los modelos reales o adaptados como previsión de tiempo, receta médica, folleto turístico etc. · Diversidad de muestra de lengua se asocia con los contenidos lingüísticos planteados · Toma de textos verosímiles que se ocurren en la vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> · Actividades orientadas a la comprensión mediante lectura, audición y puesta en práctica de los contenidos gramaticales · Amplia gama de actividades adaptadas al núcleo temático, evita la repetición de ejercicios monótonos. · Actividades más centradas en un ambiente auténtico de la lengua meta, facilitan el acercamiento cultural · Actividades centradas en cierta medida a la expresión oral

4. METODOLOGÍA (pp. 88-89)

Metodología			
Elementos a tratar	Enfoque metodológico	Estrategias de aprendizaje	Valoración
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gramática-traducción, estructural. Audio-lingual 	<ul style="list-style-type: none"> Las explicaciones gramaticales detalladas y precisas en lengua materna. Se pone el glosario al final del manual Se orienta la gramática de forma deductiva La enseñanza del léxico de polisemia con las oraciones Las tablas, esquemas y cuadros informativos de la gramática 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamental y adecuado en el nivel inicial, como tanta repetición y aprendizaje de memoria Enfoque rígido y concentrado en el aprendizaje de la gramática Proceso marcado en el desarrollo de aumentar los conocimientos básicos Se dirige a aprender a leer y escribir, a falta de interacción activa e innovadora

Metodología			
Elementos a tratar	Enfoque metodológico	Estrategias de aprendizaje	Valoración
<i>Etapas</i>	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción e interacción comunicativa. Contenidos tomados de nuevo PCIC, bajo directrices de MCER 	<ul style="list-style-type: none"> Los cuadros y tablas formados de los ejercicios gramaticales Se aportan el resumen lingüístico-gramatical y actividades de reflexión lingüística El uso de iconos que se indican las distintas actividades específicas 	<ul style="list-style-type: none"> Un conjunto de actividades comunicativas que se dirige con el enfoque orientado a la acción Se incorporan a trabajar con las actividades guiadas bajo las orientaciones de profesor Los recursos y instrumentos adoptados dan un paso alentador de expresarse y comunicarse Las actividades tienen una gran gama de realizar las destrezas trabajadas, enriquecedoras y en espiral para los siguientes contenidos

Metodología			
Elementos a tratar	Enfoque metodológico	Estrategias de aprendizaje	Valoración
<i>¿Sabes?</i>	·Enfoque comunicativo y tradicional	<ul style="list-style-type: none"> ·Recordatorios, cuadros, tablas propuestas de elementos lingüísticos y socioculturales ·Encabezados de todas las actividades didácticas traducidas en la lengua materna ·Sumarios explícitos de la cultura, la gramática y el vocabulario al final de cada unidad ·Las transcripciones de audición aportadas al final del manual ·El uso de icono como actividades de audición 	<ul style="list-style-type: none"> ·Se toma de forma ecléctica, guardando la tradición china de aprendizaje de LE y inaugurando el enfoque comunicativo ·Los recursos o instrumentos utilizados se hacen facilitadores hacia el aprendizaje integral ·Hay el sumario gramatical sobrado o repetitivo en las unidades

5. LA INTERVENCIÓN DE LA LENGUA MATERNA (pp. 103-104)

Intervención de la lengua materna	
Elementos a tratar	Comentarios contrastivos y presencia de la LM
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Se presenta más la LM que la lengua meta. Tener presente la traducción chino-español, de prólogo, índice, esquema de cada lección, a los encabezamientos y instrucciones de las actividades aportadas. Además de las explicaciones de la gramática, el glosario y los ejercicios de cada lección. · Un medio facilitador para comprender los contenidos gramaticales por medio de la LM, que favorecerá tanto la comprensión de alumnos, como el trabajo del profesor. El primer paso sólido para integrar el aprendizaje de ELE. · Abundantes ejercicios en la traducción de LM asegurarán el ritmo y el seguimiento de aprendizaje del alumno. Parte de comparación lingüística entre LM y LE, dará lugar al descubrimiento de los errores posibles que obtengan los alumnos chinos. · Una destreza, traducción e interpretación entre LE y LM, perseguido y consolidado en gran medida · En el contexto chino, a falta de eficaz entorno para practicar LE, repetir y recitar con la correcta y mejor comprensión es significativo con la explicación en LM

Intervención de la lengua materna	
Elementos a tratar	Comentarios contrastivos y presencia de la LM
<i>Etapas</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Se integran en las actividades comprensibles y se conduce correctamente al alumno en el desarrollo del aprendizaje · Aprendizaje integral con la correcta comprensión de LE va fortaleciendo las bases fundamentales en primera fase de ELE · Compendio o sumario, complementarios necesarios para incrementar los básicos conocimientos de ELE con buen entendimiento · Se sintetizan la forma inductiva y deductiva a la vez, al final, LM convencedor a lo largo de lograr la sólida base de ELE. · Bilingüismo en la elaboración de manual proporciona una facilidad de comprender y seguir la tradición de aprendizaje de LE

Intervención de la lengua materna	
Elementos a tratar	Comentarios contrastivos y presencia de la LM
<i>¿Sabes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Puente facilitador para orientar al alumnado en el desarrollo de actividades · Herramienta animadora para alumnos en iniciar su aprendizaje de ELE en el contexto chino · Aclaración de las diferencias lingüísticas y socioculturales · Recordatorios existentes para fortalecer y continuar los procesos continuos · Enlace necesario para organizar las actividades para el desarrollo y facilidad para el trabajo de profesor · Iniciativa indispensable para la primera fase de aprendizaje ELE en el contexto chino

6. VALORACIÓN GENERAL (pp. 108-109)

Valoración general	
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Adecuado, sistemático, fundamental y completo en mayor o menor medida aunque tenga aspectos mejorables · Tradicional y correspondientes con las particularidad de alumnos chinos en cuanto al aprendizaje de LE · Se dirige a entrar en aprender ELE, basándose en conseguir y escalar los conocimientos fundamentales · Se enfoca en el dominio léxico-gramatical, así como los rasgos fonológicos · Repetición y aprender de memoria en el comienzo del aprendizaje, sin embargo es necesario dirigir al alumno gradualmente aprender a aprender de forma natural · Estéril uso de soporte visuales desacelera el aprendizaje del léxico o unas normas gramaticales, también reduce el afecto cognitivo para integrarse o interactuar en el contexto real de LE

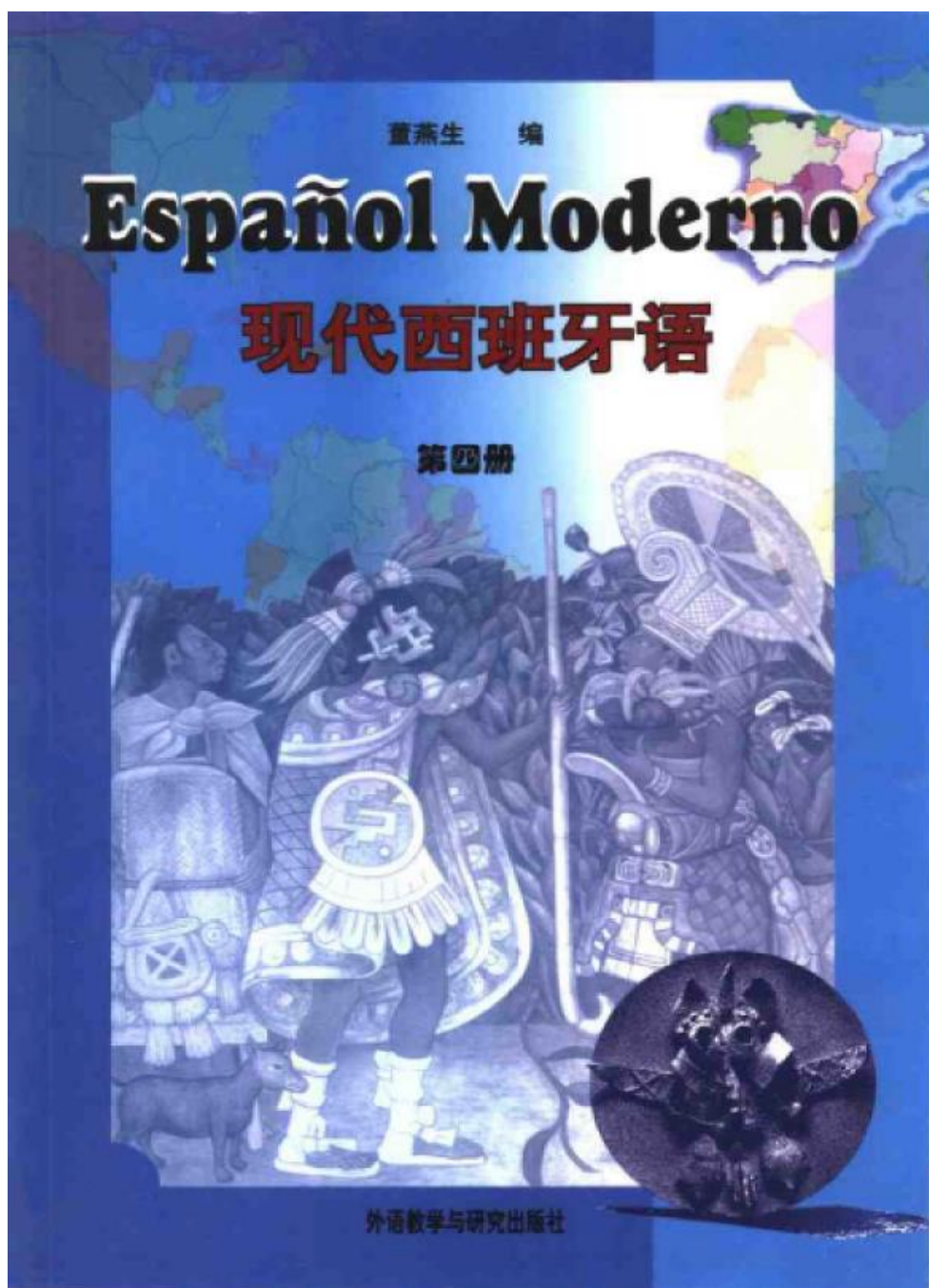
Valoración general	
<i>Etapas</i>	<ul style="list-style-type: none"> · El aprendizaje de léxico y fonética se realizan por medio de actividades adecuadas, así como las cuatro destrezas se dominan y consolidan al mismo tiempo en las unidades presentes. · Copiosas actividades a lo largo del manual requieren la participación y interacción de alumnos para animar y estimular su aprendizaje · Recursos facilitadores se usan para la consolidación de los contenidos aprendidos y realización de un aprendizaje completo, también fomenta el autoaprendizaje · Elaboración sistemática que consta de un resumen lingüístico y el cuaderno de ejercicios, así que propiciará la consolidación y autoevaluación · Sustenta la renovación de las muestras de lengua en la presentación de más input comprensible y las actividades auténticas · Se plantean y efectúan las actividades que se asocian con la interculturalidad, brindándolo al alumno la percepción sociocultural · Tanto integración de cuatro destrezas se pone de patente como la eficaz actuación de los materiales

Valoración general	
¿Sabes?	<ul style="list-style-type: none"> · Buena combinación del enfoque tradicional y el comunicativo con el fin de desarrollar las cuatro destrezas al mismo tiempo · Los contenidos planteados se gradúan según la dificultad y complejidad de los contenidos lingüísticos y socioculturales, progresivo para el aprendizaje de LE · Adecuado uso de LM tanto en las explicaciones lingüísticas, como en las actividades presentes · Organización en espiral de las unidades, ocupando las dificultades lingüísticas acorde con la diferencia lingüística entre LM y LE · Se fundamentan en las características del alumno chino en su aprendizaje de LE, la intervención de LM facilita y posibilita su rápida integración y acercamiento a LE · El adecuado diseño visual y la aplicación de colores, las imágenes llevan una función amigable y facilitadora para el aprendizaje de LE. · Las cuatro destrezas trabajadas a la vez en la planificación de las unidades, fomenta el desarrollo lingüístico integral y brinda más input comprensible · Una inclusión mejorable de algunas actividades para consolidar los conocimientos aprendidos, será aumento de actividades auténticas para mejorar la comprensión de LE

ANEXO VIII / EXTRACTOS DE LOS MANUALES *ESPAÑOL MODERNO, ETAPAS-EDICIÓN CHINA Y ¿SABES?*

1. ESPAÑOL MODERNO (Vol. 4 - Unidad 1)

DONG, Yansheng (2007): *Español Moderno* (7 vols.). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.



现代西班牙语 ESPAÑOL MODERNO

第四册

董燕生 编

外语教学与研究出版社

目 录

Lección 1 1

 Texto: EL AMIGO

 Gramática: 1. Oración relativa sin antecedente

 2. El modo subjuntivo en las oraciones relativas

 3. Diversas funciones de la partícula *lo*

 Léxico: recorrer, salvar (se), dirección, aclarar, permanecer, callar (se), confiar (confianza), agradecer (agradecido, agradecimiento), librar (se), cumplir

Lección 2 43

 Texto: ALUNIZAJE

 Gramática: 1. Diversos usos de *que*

 2. Verbos transitivos y pronominales

 3. Pronombres acusativos y dativos

 Léxico: conducir, agotar (se) (agotado), comunicar, descubrir, imponer (se), recoger, aspecto, avanzar, agradecer (agradable), expetimentar

Lección 3 79

 Texto: GEOGRAFÍA DE AMÉRICA LATINA

 Gramática: 1. Aspectos verbales

 2. Numerales cardinales 1.000.000

1

(京)新登字 155 号

图书在版编目(CIP)数据

现代西班牙语 第4册/董燕生编. - 北京:外语教学与研究出版社, 2000
ISBN 7-5600-2047-7

I. 现... II. 董... III. 西班牙语-高等学校-教材 N. H34

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 69956 号

版权所有 翻印必究

现代西班牙语 第 4 册

董燕生 编

* * *

责任编辑: 刘 建

出版发行: 外语教学与研究出版社

社 址: 北京市西三环北路 19 号 (100089)

网 址: <http://www.fltrp.com.cn>

印 刷: 北京外国语大学印刷厂

开 本: 850×1168 1/32

印 张: 22.375

字 数: 415 千字

版 次: 2001 年 2 月第 1 版 2001 年 2 月第 1 次印刷

印 数: 1-5000 册

书 号: ISBN 7-5600-2047-7/G·926

定 价: 27.90 元

* * *

如有印刷、装订质量问题出版社负责调换

目 录	目 录
- 100.000.000	
3. Futuro que expresa probabilidad	
Léxico: distribuir (se), separar (se), sistema, imagen, elevar(se) (elevado), brindar, formar(se), cortar(se), en absoluto, inclinar(se)	
Lección 4	115
Texto: VIAJANDO POR ANDALUCÍA	
Gramática: 1. Tiempos absolutos y relativos	
2. Complemento mixto	
3. Clasificación de las oraciones	
Léxico: afición (aficionarse) (aficionado, da), imaginar (se) (imaginación), áspero, aumentar, alrededor (de), de cuando en cuando (de vez en cuando), compañía, rodear, carecer, mojar(se)	
Lección 5	149
Texto: FINAL DE JORNADA	
Gramática: 1. Perífrasis verbales de continuidad	
2. Pronombres demostrativos neutros	
3. Estilo indirecto libre	
Léxico: rebosar(rebosante), brotar, dudar(duda), en cambio, venir(se), apreciar, gozar(se) (gozo, gozoso), perder de vista, voluntad, acomodar (se) (acomodado, acomodador)	
Lección 6	190
Texto: VIDA DE MARTÍN FIERRO	
2	
Gramática: 1. Pronombres relativos <i>que, el que, etc.</i> precedidos de la preposición <i>en</i>	
2. Funciones sintácticas de la concordancia	
3. Clasificación de las oraciones	
Léxico: soportar, quemar (se), atender, emplear, duro, regalar, volverse + adj., razón, sobrar(sobra, de sobra), sorprender	
Lección 7	230
Texto: EL MAYOR DESFASE EN LA MAYOR SUPERPO- TENENCIA	
Gramática: 1. Porcentaje	
2. Multiplicativo.	
3. Oración impersonal	
Léxico: debejo, cesar, disfrutar(se), controlar(se) (control), total(en total), ni siquiera, acumular, detrás, prohibir, instalar(se)	
Lección 8	265
Texto: LAS GENTES DE LAS DOS AMÉRICAS	
Gramática: 1. Adjetivo relativo posesivo <i>cuyo</i>	
2. Pronombres relativos neutros <i>lo que, lo cual</i>	
3. Recursos para evitar la repetición	
Léxico: sensación, capricho, utilizar, estimar, a través de, complicar(se), provocar, distinguir(se) (distinguido), mezclar(se), resultado	
Lección 9	300
3	

目 次	目 次
Lección 10 335	Lección 12 411
Texto: EL PADRE	Texto: LA PULSERA
Gramática: 1. Diferencia entre el pretérito imperfecto y el indefinido de indicativo	Gramática: 1. Usos del condicional simple
2. Diminutivo y aumentativo	2. Relativos <i>que</i> , <i>quien</i> , <i>como</i> , etc. con infinitivo
Léxico: tímido, soltar, seguro, atreverse (atrevido), curioso (curiosidad), juntar (se), asomar (se), estirar (se), corregir, arrastrar(se)	Léxico: espléndido (espléndidamente), asistir, coger, hundir(se), encerrar(se), amarrar(se), estremecer(se), atropellar, restregar(se), reflejar(se)
Lección 11 373	Lección 13 449
Texto: LEYENDA SOBRE LA FUNDACIÓN DE ROMA	Texto: DE LA MÁQUINA DE PASCAL AL CEREBRO ELECTRÓNICO
Gramática: 1. Oración subordinada precedida por el adverbio relativo <i>donde</i> , con antecedente o sin él, explicativo y explicativo	Gramática: 1. Construcciones preposicionales
2. Oración modal y el adverbio relativo <i>como</i>	2. Variante de la coordinación disyuntiva <i>sea</i> ...
Léxico: penetrar, respetar, a lo largo de, puro, comprender, valer la pena, esforzarse, destino, ordenar, obedecer (obediente, obediencia)	Léxico: calcular (cálculo), medio (por medio de), gracias a, resolver(se), fabuloso, al servicio de, marcar, exagerar (exagerado, exageración), funcionar, ahorrar
Lección 12 487	Lección 14 487
Texto: ENERGÍAS ALTERNATIVAS	Texto: ENERGÍAS ALTERNATIVAS
Gramática: 1. Pronombre relativo <i>el cual</i> , <i>la cual</i> , <i>los cuales</i> , <i>las cuales</i>	Gramática: 1. Pronombre relativo <i>el cual</i> , <i>la cual</i> , <i>los cuales</i> , <i>las cuales</i>
2. Construcciones de infinitivo	2. Construcciones de infinitivo
Léxico: explotar (explotación), sustituir (sustitución), riesgo, adoptar, componer (se), desviar (se), transportar (transporte), acuerdo (de acuerdo, de acuerdo con), asombrar(se), interpretar	Léxico: explotar (explotación), sustituir (sustitución), riesgo, adoptar, componer (se), desviar (se), transportar (transporte), acuerdo (de acuerdo, de acuerdo con), asombrar(se), interpretar
4	5

manifestar(se)	
Lección 18	643
Texto: LA TIERRA QUE COMPARTIMOS	
Gramática: 1. Variante de la oración concesiva <i>por + adj. que + subj.</i>	
2. Perífrasis verbales que expresan continuidad	
Léxico: compartir, aburrir(se) (aburrido), fastidiar (fastidio, fastidiado, fastidioso), gastar (gastado), expuesto, a causa de, prueba, reducir(se), afirmar (afirmación, afirmativo), procurar(se)	
VOCABULARIO GENERAL	673

Lección 15	528
Texto: ESPAÑA, UN MOSAICO CULTURAL	
Gramática: 1. Variantes de la oración concesiva	
2. Algunos verbos auxiliares en pretérito indefinido e imperfecto de indicativo	
Léxico: particular (en particular), enlazar (enlace), necesariamente, comprobar (comprobante), revelar (revelador), propósito, respectivo (respectivamente), ambición (ambicioso), demostrar, aparte (aparte de)	
Lección 16	565
Texto: PINTURAS RUPESTRES Y LA RÉPLICA DE ALTAMIRA	
Gramática: 1. Oración subordinada, complementaria de sustantivo	
2. Funciones sintácticas de las preposiciones	
Léxico: ocultar (oculto), declarar(se), representar, conclusión (en conclusión), fenómeno, contemplar, alterar, inaugurar (inauguración), favorecer (favorable), exacto (exactamente)	

Lección 17	603
Texto: MANIPULACIÓN PELIGROSA	
Gramática: 1. Oración subordinada, complementaria de sustantivo <i>el hecho de que</i>	
2. Tematización del complemento directo	
Léxico: contener(se), defender(se), resistir(se), mejorar(se), añadir, denunciar, asegurar (se), plantear, notable,	

LECCIÓN I

—¡Salvame, sálvame de esta hoguera!
Miró en aquella dirección y vio a una enorme serpiente que, cada por un violento círculo de fuego, se retorció de dolor. El hombre actuó con rapidez y lanzó ágilmente desde un árbol, por encima de las llamas, un tronco que sostuvo con poderoso esfuerzo mientras la serpiente se enroscaba en él y salía del fuego sofocante.

Una vez libre del peligro, dijo ésta al hombre que bajaba del árbol:

—Me has salvado la vida. ¿Pero sabes cuál es la ley de la selva? Él movió negativamente la cabeza. Entonces la serpiente avanzó y se enroscó a su cuerpo diciéndole:

—Ésta es la ley de la selva: El que hace bien recibe un mal en pago. Por esta ley vas a morir.

—No puedo creer que lo que tú dices sea verdad. Espera unos momentos antes de matarme; déjame libres las piernas para que pueda caminar unos pasos e iremos en busca de otros seres que puedan aclararnos esta difícil cuestión.

La serpiente le dejó libres las piernas, pero continuó amenazadoramente enroscada al resto del cuerpo. Así fueron caminando hasta que encontraron un arroyuelo a quien dijo la serpiente:

—Tú habrás visto pasar a muchos de los seres de la selva por tus riberas. ¿Crees que cuando reciben un bien lo pagan de la misma forma?

Giró el arroyo al escuchar estas palabras y los árboles de sus orillas le miraron compasivos.

—No sé si en otros lugares sucederá como tú dices—contestó;— pero, por desgracia, mi experiencia es todo lo contrario. En esta selva todo bien se paga con un mal. ¿Veis mis aguas tranquilas y serenas?

2

LECCIÓN I

LECCIÓN I

1. Oración relativa sin antecedente
2. El modo subjuntivo en las oraciones relativas
3. Diversas funciones de la partícula *lo*

TEXTO

EL AMIGO

(Adaptación de *La Ley de la Selva*, *Leyendas del Río de la Plata*, por Rafael Morales, Madrid: Aguilar, 1977)



En cierta ocasión, el hombre estaba recorriendo la selva cuando oyó una voz que clamaba:

I

LECCIÓN I

guntar y obtuvieron la misma respuesta.

Un hermoso perro lo había visto todo y se propuso hacer calladamente todo lo posible para librar al hombre de la ocasión que la serpiente buscaba para matarlo. Se le ocurrió un ardid y se colocó en el camino que el hombre y la serpiente llevaban. Cuando éstos se acercaban, comenzó a dar unas voces:

— ¡Ay! ¡Ay de mí!

— ¿Quién es el que se queja? — preguntó la serpiente, no por piedad, sino porque intuyó que aquellos lamentos le iban a ser favorables a sus intenciones.

— Yo soy — contestó astutamente el perro, con voz quejumbrosa.

En aquel momento lo vieron junto a un viejo tronco, tumbado sobre la yerba y con una pata metida en un saco. El hombre, olvidándose de que su propia muerte estaba próxima, se inclinó sobre el suelo y le preguntó qué le sucedía y si él podía ayudarlo. Entonces el perro les contó lo que sigue.

Había encontrado un puma herido y había estado curándolo durante varios días con unas yerbas. Pero cuando aquel se mejoró y se sintió con fuerzas suficientes, se lanzó sobre él con intención de devorarlo, diciendo que era la ley de la selva.

Al oír todo eso, la serpiente exclamó jubilosa, creyendo que sus deseos estaban a punto de cumplirse. Sin embargo, el hombre le rogó que dejara que el perro acabara su relato. De modo que el aludido prosiguió:

— En pleno peligro di un salto oportuno y me metí en una pequeña cueva donde el puma no podía entrar. Pero tuvo tiempo de desgarrarme una pata trasera. Por eso ahora la tengo aquí dentro, para que se me cure con la leche que hay puesta en una calabaza.

4

LECCIÓN I

Yo las ofrezco a todo el que sediento llega a mí. Los animales vienen a beberla ávidamente en los días calurosos; pero después me pagan el bien que les hago, entrando en ellas con sus polvorientas patas y enturbiándolas sin piedad.

La serpiente miró al hombre con una mirada de triunfo; pero, contra lo que esperaba, éste permaneció impasible como si fuese a él a quien hubiesen dado la razón. Ella le preguntó maliciosa:

— ¿Es que no has oído lo que ha dicho el arroyo?

— Perfectamente; pero su opinión no me ha convencido. No dudo que habrá seres sin piedad que hagan lo que él dice; pero ¿todos los animales que entran y enturbian sus aguas lo hacen por pagarle con un mal?

Calló el arroyo aunque seguía gimiendo sus infortunios, y el hombre continuó:

— Tú habrás visto, sin duda, a muchos animales en tus orillas. ¿No has sorprendido nunca en ellos un gesto de agradecimiento o de piedad?

Pero ya el arroyo no escuchaba; se limitaba a seguir mansamente, mientras el sol le atravesaba con sus rayos y cambiaba los guijarros del fondo en una surtida pedrería de brillantes colores.

Entonces la serpiente, siempre enroscada al hombre, dijo:

— Vamos, quiero darte otra oportunidad. Buscaremos otro ser de la selva para que te convenzas de que no es mi malicia la que desea tu muerte.

No contestó el hombre a las palabras de la serpiente, sino que comenzó a caminar con pasos tranquilos y seguros, confiando, sin duda, en su poderoso razonamiento.

Encontraron a varios otros seres a quienes hicieron la misma pre-

3

LECCIÓN I

guijarro <i>m.</i>	鹅卵石	jubiloso <i>adj.</i>	改善, 好转
surtido <i>adj.</i>	各式各样	a punto de	欢天喜地
pedrería <i>f.</i>	各种宝石	aludido <i>p. p.</i>	马上就……
malicia <i>f.</i>	恶意, 坏心	oportunamente	说到的, 说到的
razonamiento <i>m.</i>	道理	precipitadamente	及时的, 匆忙
ardid <i>m.</i>	计谋, 花招	desmoronar <i>tr.</i>	适宜的, 使崩溃
intuir <i>tr.</i>	凭直觉感到		
lamento <i>m.</i>	哀叹		
astutamente <i>adv.</i>	狡猾地		
quejumbroso <i>adj.</i>	怨天尤人		
tumbado <i>p. p.</i>	躺下, 倒下		
yerba (hierba) <i>f.</i>	草		
inclinarse <i>tr.</i>	使倾斜; 倾斜		
puma <i>m.</i>	美洲狮		
mejorar(se) <i>tr.</i>	改善		

Rafael Morales (1919—), español

Obras: *Antología de la poesía portuguesa contemporánea*,
Poemas del toro, *El corazón y la tierra*, *Los desterrados*, *Poesías completas*, *Canción sobre el asfalto*

VERBOS IRREGULARES

mover:	presente de indicativo
retorcer:	nuevo, mueves, mueve, movemos, movéis, mueven
	Se conjuga como mover.

6

LECCIÓN I

Cuando la serpiente oyó lo de la leche, se le iluminaron los ojos, porque se trataba de una golosina que le gustaba mucho. En seguida, se desentendó del hombre para ir a probar la leche precipitadamente. Fue así como el hombre quedó a salvo.

Desde aquel momento surgió entre él y el perro una fidelidad y un cariño que el tiempo no ha podido desmoronar.

VOCABULARIO

Rio de la Plata	拉普拉塔河	ribera <i>f.</i>	边沿, 岸边
clamar <i>tr.</i>	呼喊, 呼叫	gemir <i>intr.</i>	呻吟
serpiente <i>f.</i>	蛇	compasivo <i>adj.</i>	满同情
violento <i>adj.</i>	强暴的	desgracia <i>f.</i>	不幸
círculo <i>m.</i>	圆圈	por desgracia <i>m. adv.</i>	不幸
retorcerse <i>prnl.</i>	扭转, 扭曲		的是
ágilmente <i>adv.</i>	轻巧的	contrario <i>adj.</i>	相反的
tronco <i>m.</i>	树干	sediento <i>adj.</i>	口干舌燥
sostener <i>tr.</i>	握住, 支撑	ávidamente <i>adv.</i>	贪婪地
enroscarse <i>prnl.</i>	缠绕	polvoriento <i>adj.</i>	布满尘土
sofocante <i>adj.</i>	令人窒息的	enturbiar <i>tr.</i>	搅浑
negativo <i>adj.</i>	否定的	impasible <i>adj.</i>	无动于衷
pago <i>m.</i>	付款, 偿付	opinión <i>f.</i>	意见, 看法
cuestión <i>f.</i>	问题	infortunio <i>m.</i>	不幸
amenazadoramente <i>adv.</i>	气势汹汹	gesto <i>m.</i>	表情
resto <i>m.</i>	剩余部分	agradecimiento <i>m.</i>	谢意
arroyo (arroyuelo) <i>m.</i>	小溪	mansamente <i>adv.</i>	温顺地
		rayo <i>m.</i>	光线

5

LECCIÓN I

sostener: Se conjuga como *tener*.

gemir: Se conjuga como *pedir*.

intuir: Se conjuga como *constituir*.

LÉXICO

I. **recorrer** *tr.* 跑遍, 走遍

1. Para llegar a su destino tuvo que recorrer muchos kilómetros.
2. Como periodista (记者) pasa la vida recorriendo ciudades y pueblos en busca de noticias.
3. Hemos recorrido el país de sur a norte y por todas partes hemos encontrado caras amigas.
4. Me encargaron un trabajo que me obligó a recorrer toda la provincia haciendo investigaciones (调查, 研究).
5. Recorrió con su mirada la sala imponiendo silencio y luego dio comienzo a su discurso.

II. **salvar(se)**

A. *tr.* 救, 拯救

1. Se produjo un terrible incendio, pero la oportuna llegada de los bomberos nos salvó a todos.
2. La pobre chica gritaba una y otra vez para que acudiera alguien a salvarla de aquel peligro.
3. Todo ese lío te lo has buscado tú mismo. Nadie es capaz de salvarte de esta situación.
4. Te agradezco haber salvado a mi hija.

7

LECCIÓN I

B. *prnl.* 得救, 获救, 自救

1. Fue un accidente aéreo horrible. Muy poca gente se salvó.
2. No entiendo cómo pudieron ellos salvarse de aquel peligro.

C. *tr.* 越过, 克服

1. De un salto salvé el arroyo.
2. No sabía qué hacer para salvar la distancia que nos separaba.

III. **dirección**

A. *f.* 方向

1. Sigán ustedes la misma dirección y en cinco minutos llegarán al correo.
2. Me habían dicho que al norte había una casa. Miré en esa dirección, pero no vi nada.

B. *f.* 领导

1. Desde que tomó la dirección de aquel negocio, no tenía tiempo ni para comer.
2. Eres un buen jefe. Creo que bajo tu dirección nuestro proyecto se llevará a cabo.

C. en ~ (a) 朝, 方向

1. El coche se había alejado en dirección a la ciudad.
2. Se aproxima el otoño. ¿No ves que los pájaros (鸟) vuelan en dirección sur?
3. Llegaron a la orilla de un río que corría en dirección Este-Oeste (东、西).

IV. **aclamar**

A. *tr.* 使清亮, 冲淡, 增白

1. El agua está muy turbia (浑浊). ¿Sabes cómo aclararla?

8

LECCIÓN I

Iremos en busca de otros seres que *puedan* aclararnos esta difícil cuestión.

先行词的所指确定	先行词的所指不确定
¿Quién es el primero que llega?	¿Quién será el primero que llega?
Me refiero a los estudiantes que han estado en España.	Me refiero a los estudiantes que <i>hayan estado</i> en España.
Se lo daré a la persona que digas.	Se lo daré a la persona que <i>digas</i> .
Muéstrame los libros que tienes.	Muéstrame los libros que <i>tengas</i> .

在上面左边一栏的句子中,说话人知道先行词的所指是何人、何物,因此用陈述式。而在右边一栏的句子中,说话人不知道先行词的所指,从而选择虚拟式。现将上述两栏句子分别译成汉语,请体会其中的差别。

先行词所指确定	先行词所指不确定
第一个来的那个人是谁?	第一个来的会是谁呢?
我指的是去过西班牙的学生。	哪些学生去过西班牙,我就指的是哪些。
我把它交给你说的那个人。	你说交给什么人,我就交给什么人。
把你那些书拿给我看看。	你有些什么书,拿给我看看。
先行词省略时,情况也一样。如: 所指确定	所指不确定
Los que no <i>quieran</i> ir, pueden	Los que no <i>quieran</i> ir, pueden

14

LECCIÓN I

GRAMÁTICA

一、不带先行词的定语从句 (Oración relativa sin antecedente):

定语从句中的关系代词之前可以有先行词,如:
Vio una enorme *serpiente que*, cercada por un violento círculo de fuego, se retorció de dolor.
Así fueron caminando hasta que encontraron un *arroyuelo a quien* dijo la serpiente.

请注意两例中的斜体部分,它们就是先行词和关系代词。但也常见关系代词之前不带先行词的定语从句。这时,关系代词只能是 *el* (*la, los, las*) *que* 或 *quien(es)*。它们所引导的从句可以是整个复合句中的主语、表语、直接或间接宾语以及其它成分。如:

El que (quien) hace bien recibe un mal en pago. (主语)
No tenía *quien* la atendiera. (直接宾语)
¿Quién es *el que* se queja? (表语)
Habla con *quien* quieras. (状语)

二、定语从句中的虚拟式 (El modo subjuntivo en las oraciones relativas):

在不少种类的从句中,动词必须是虚拟式,比如意愿动词 *querer*, *desear*, *mandar*, *rogar* 等引导的直接宾语从句、目的状语从句、表示将来的时间状语从句,等等。但有一些从句,其中的动词是用陈述式还是用虚拟式,须根据说话人想表达的意思而定。定语从句就有这种特点。如果说说话人认为定语从句的先行词有确定所指,便在从句中用陈述式;如果他认为所指不确定,则用虚拟式。如:

13

LECCIÓN I

- esfuerzo mientras la serpiente se enroscaba en él y salía del fuego sofocante.
3. Una vez libre del peligro, dijo ésta al hombre que *bajaba* del árbol.
4. Él movió negativamente la cabeza. Entonces la serpiente avanzó y se enroscó a su cuerpo diciéndole.
5. ¡Por esta ley vas a morir!
6. Déjame libres las piernas para que pueda caminar unos pasos e iremos en busca de otros seres que *puedan* aclaramos esta difícil cuestión.
7. La serpiente le dejó libres las piernas, pero continuó amenazadoramente enroscada al resto del cuerpo.
8. Así fueron caminando hasta que *encontraron* un arroyuelo a quien preguntó la serpiente.
9. ¿Crees que cuando *reciben* un bien lo *pagan* de la misma forma?
10. Gimio el arroyo al escuchar estas palabras, y los árboles de sus orillas le miraron *compasivos*.
11. No sé si en otros lugares sucederá como tú dices.
12. Por desgracia, mi experiencia es todo lo contrario.
13. Yo las ofrezco a todo el que *sediento* llega a mí.
14. Después me *pagan* el bien que les hago, entrando en ellas con sus polvorientas patas y enturbíandolas sin piedad.
15. Contra lo que *esperaba*, éste permaneció impasible como si fuese a él a quien *hubiesen* dado la razón.
16. No dudo que habrá seres sin piedad que hagan lo que él dice.
17. ¿Todos los animales que entran y enturbian sus aguas lo hacen por pagarle con un mal?

18

LECCIÓN I

Mira lo rápido que corre el niño.
(Mira qué rápido corre el niño.)

注意:在“lo + 形容词 + que”引导从句这种结构中,形容词要随从句中的主语变性数。

EJERCICIOS

Primera parte: Trabajos que hay que preparar antes de la clase

- I. ¿En qué continente se ubica el Río de la Plata?
- II. En realidad este río es la reunión de otros dos. ¿Cuáles?
- III. ¿Qué países atraviesa?
- IV. ¿Cuáles son sus capitales?
- V. ¿Cómo se llama la población aborigen de esta zona y qué idioma habla?
- VI. Conjugue en todos los tiempos estudiados los verbos que figuran en el vocabulario.

Segunda parte: Trabajos que se realizan en clase

1. Di a qué se refiere la parte en cursiva. En caso de verbo, cuál es el sujeto. Todas las oraciones son del texto:

1. Miró en aquella dirección y vio a una enorme serpiente que, *certada* por un violento círculo de fuego, se retorció de dolor.
2. El hombre actuó con rapidez y lanzó ágilmente desde un árbol, por encima de las llamas, un tronco que *sostuvo* con poderoso

17

LECCIÓN I

hay puesta en una calabaza.

31. Cuando la serpiente oyó lo de la leche, se le iluminaron los ojos, porque se trataba de una golosina que le gustaba mucho.

32. Desde aquel entonces surgió entre él y el perro una fidelidad y un cariño que el tiempo no ha podido desmoronar.

II. Forma oraciones según los modelos fijándote especialmente en la parte en cursiva:

1. Vio a una enorme serpiente que, *cercada por un violento círculo de fuego*, se retorcia de dolor.

a. acercarse (yo), la profesora, sentarse en el sofá, leer algo.

b. encontrar (ellos), el médico, inclinarse sobre el herido, preguntar, dolerle.

c. saludar (nosotros), la anciana, acostarse en la cama, agitar la mano.

d. caminar (ella), el arroyo, bordear de árboles, correr mansamente.

20

LECCIÓN I

10. todo lo querer, todo lo perder.

IV. Altera la estructura de las siguientes oraciones utilizando el (la, los, las) que o quien(es) según convenga:

Ejemplo: La teoría sobre la redondez de la Tierra sorprendió a todo el mundo.

Fue la teoría sobre la redondez de la Tierra la que sorprendió a todo el mundo.

Los Reyes Católicos financiaron la navegación de Colón.

Fueron los Reyes Católicos quienes financiaron la navegación de Colón.

1. Cristóbal Colón planteó la travesía trasatlántica (超过大西洋).

2. Su afición a la geografía lo condujo a aquel paso.

3. La Corte española aceptó su temerario proyecto.

28

LECCIÓN I

IX. Enumera los vocablos que contengan la misma raíz de los que figuran a continuación:

Ejemplos: *dirección* -- *directivo*, *director*, *dirigir*, *dirigible*...
tener -- *atener*, *contener*, *detener*, *retener*...

violento	_____	ávidamente	_____
dolor	_____	caluroso	_____
actuar	_____	polvoriento	_____
ágilmente	_____	enturbiar	_____
poderoso	_____	triunfo	_____
esfuerzo	_____	malicia	_____
sofocante	_____	perfecto	_____
libre	_____	duda	_____
peligro	_____	sorprender	_____
mover	_____	agradecer	_____
negativo	_____	limitar	_____
creer	_____	manso	_____
caminar	_____	pedrería	_____
aclarar	_____	oportunidad	_____
difícil	_____	seguro	_____
amenazadoramente	_____	confiar	_____
compasivo	_____	razón	_____
suceder	_____	posible	_____
desgracia	_____	ocurrir	_____
tranquilo	_____	colocar	_____
sereno	_____	cerca	_____
sediento	_____	lamento	_____

34

LECCIÓN I

XII. Rellena los espacios en blanco con preposiciones o la forma contracta de preposiciones y artículo correspondientes según convenga:

Américo Vespucio

_____ un curioso azar, el continente descubierto _____ Cristóbal Colón no lleva su nombre, ni tampoco el _____ sus siguientes visitantes. Su nombre actual se tomó _____ un marinero florentino que formó parte _____ la expedición dirigida _____ Alonso de Ojeda _____ 1499. Este marinero se llamaba Américo Vespucio, y el hecho que le dio más fama consistió _____ haber escrito y publicado sus cuatro viajes realizados _____ las Indias, narraciones que han suscitado numerosas dudas acerca _____ su veracidad.

_____ estas narraciones, Américo Vespucio, puso pie, durante sus cuatro viajes, _____ varias regiones _____ continente recién descubierto, e incluso alcanzó las costas _____ Brasil. _____ 1507 apareció un tratado _____ cosmografía _____ un erudito alemán, y _____ este libro se incluyeron los relatos _____ Vespucio acerca _____ sus viajes. _____ la introducción _____ la obra se pedía que, como esas regiones _____ continente habían sido descubiertas _____ Américo Vespucio, se diera este nombre _____ las nuevas tierras, llamándolas América. Y _____ este modo tan inexacto como injusto quedó bautizado el continente descubierto _____ Colón; el nombre _____ América tuvo general aceptación y aunque los españoles se aferraron _____ la falsa denominación _____ *Indias Occidentales*, también terminaron aceptando la palabra propuesta

39

LECCIÓN I

_____ el cartógrafo alemán.

XIII. Tacha las formas verbales entre paréntesis que consideres incorrectas:

Todas las tardes (se reunían, se habían reunido) en el casino del pueblo el cura, el juez, el boticario y el administrador de Correos. (Jugaban, jugaron, habían jugado) una partida de dominó, lo cual (era, fue, había sido) costumbre entre ellos desde (hacía, hizo, había hecho) muchos años. La tarde a la que nos referimos, el cura (llegaba, llegó, había llegado) visiblemente alterado; todos los contertulios le (habían preguntado, preguntaban, preguntaron) qué (pasó, pasaba, había pasado). Y con voz y semblante grave, el párroco (contaba, contó, había contado) que (robaron, robaban, habían robado) un cepillo de limosna de la iglesia. (Decía, dijo, había dicho) que ya (había comunicado, comunicó, comunicaba) el hurto a la guardia civil, que (prometió, prometía, había prometido) tomar medidas pertinentes para atrapar al caco. Sus interlocutores (quedaban, habían quedado, quedaron) muy afectados por el suceso y (ofrecían, ofrecieron, habían ofrecido) generosamente reunir una cantidad de su propio bolsillo si no se (recuperó, recuperaba, había recuperado) el dinero desaparecido.

XIV. Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué situación se hallaba la serpiente cuando el hombre la encontró?
2. ¿Cómo la salvó éste?
3. ¿Cómo pensaba corresponder el favor que había recibido?
4. ¿Cuál era su argumento?
5. ¿Se dejó matar el hombre pasivamente?

40

XV. Temas de conversación:

1. ¿Cuáles pudieron haber sido los demás seres de la selva que se negaron a ayudar al hombre? ¿Cómo debieron haber razonado?
2. ¿Cómo llegaron a ser amigos el hombre y el perro?

XVI. Composición: Escribe en torno a cualquiera de los dos temas anteriores.

XVII. Dictado y comprensión

FONÉTICA

Lee la siguiente anécdota:

41

LECCIÓN I

Un célebre médico cobraba 2.000 pesetas por la primera consulta y 500 por cada una de las siguientes. Un enfermo que no deseaba pagar las 2.000 pesetas y que creía preferible empezar por la segunda visita, entró un día en la consulta del doctor diciendo:

—Doctor, aquí me tiene otra vez.

—Muy bien, desnúdese.

Después de un concienzudo examen, el doctor concluyó:

—Esto va bien: continúe el tratamiento que le di la otra vez.

(*Historias de la Historia*, por Carlos Fisas)

2. ETAPAS EDICIÓN CHINA (Módulo A1.1.)

EUSEBIO HERMIRA, Sonia / DE DIOS MARTÍN, Anabel (2011): *Etapas Edición China*. Madrid: Edinumen.



Flexión verbal 动词词尾变化

El verbo español tiene algunas complejidades adicionales al verbo chino y, por ello, comprendemos la dificultad que entraña para un hablante chino el aprendizaje de español. Al igual que los sustantivos, los verbos están formados por una parte invariable (lexema) y por una parte variable, los morfemas. Los verbos son acciones realizadas por alguien (o algo) en un tiempo determinado. Así pues, la **concordancia** del verbo se da, por un lado, con el sujeto (la persona o la cosa que realiza la acción), y por el otro, con el tiempo verbal:

西班牙语动词与中文动词相比具有更大的复杂性, 因此我们理解中国人在学习西班牙语过程中要面对的困难。与名词相同, 动词也由不变的部分(词位)和变化的部分(词素)构成。动词所表达的是某人或某物在某一时间所做的动作。所以对动词的一致性的要求一方面来自于主语(做出动作的人或物), 另一方面来自于时态。



Según la ilustración anterior, es posible deducir que el morfema verbal -o significa la persona yo (我) en presente. Eso sí, no tiene concordancia de género.

La forma de los verbos que encontramos en los diccionarios se denomina **infinitivo**, y está formado por el lexema más el morfema de infinitivo, que puede ser -ar, -er o -ir. En español, pues, hay tres tipos principales de verbos, según terminen en -ar, -er o -ir. El infinitivo del ejemplo es del primer tipo: *hablar*. Esto es muy importante, porque necesitaremos saber cómo es el infinitivo para decir, por ejemplo, 你说 en español. El morfema que indica *tú* (你) en presente es -s (para los tres tipos de verbos) pero no puede ir inmediatamente después del lexema, sino de esta forma:

根据上图可以推断动词词素-o 代表人称“yo”(我)的现在时。确实如此, 而且这里不涉及词性的一致。我们在字典里查到的动词叫做动词不定式, 它由词位加上不定式词素-ar, -er 或 -ir构成。西班牙语的动词有三种主要形式, 分别以-ar, -er 或 -ir结尾。例子中的动词属于第一种: *hablar*。这一点很重要, 因为我们需要根据动词不定式的形式来确定它怎样变化, 比如怎样说“你说”。代表的“tú”(你)的现在时的词素是-s(三种形式的动词都适用), 但我们不能把它直接加到词位后面, 而要按以下方法进行变化:



Pongamos otro ejemplo con *comer* (吃), y en otra persona: *él* (他). Teniendo en cuenta que el morfema que indica *él, ella* (她), *usted* (您), *ello* (它)... en presente, para todos los verbos, es *cero* (Ø), y que actúa como el anterior, *他吃* se diría de la siguiente forma:

我们用动词*comer*(吃)和另外一个人称*él*(他)再举一例。代表人称*él, ella*(她), *usted*(您), *ello*(它)的现在时的词素是缺失的(Ø)。现在我们仿照第一个例子进行变化, 便得到“他吃”的西班牙语说法:



Así pues, la flexión (nominal y verbal) es el mecanismo que hace posible la concordancia entre las palabras de una frase. Gracias a la concordancia, las relaciones entre esas palabras son estrechas, lo cual permite que los significados no sean ambiguos, y que no sea necesario recurrir constantemente al contexto para comprender con precisión lo que escuchamos o leemos.

由此, 词尾变化(名词变化和动词变化)成为实现句中单词一致性的机制。由于一致性的存在, 词与词之间的关系变得紧密, 语义的含糊性从而得以消除, 在理解时, 我们不用频繁借助上下文便可以准确理解听到或读到的内容。

Introducción al español 西班牙语入门导言

Estimado estudiante: con este manual vas a empezar tu proceso de aprendizaje del español o castellano, una lengua que es oficial o mayoritaria en una veintena de países y es hablada como primera o segunda lengua por casi 500 millones de personas.

Como podrás comprobar más adelante, el español y el chino son lenguas con diferencias notables, aunque no por ello ha de resultarte difícil su aprendizaje. El español, a diferencia del chino, no es una lengua tonal y cuenta con un sistema vocálico bastante sencillo. Es por ello que la principal diferencia que observarás entre ambas lenguas es la *flexión* del español y el orden y la estructura de la frase.

亲爱的同学们：跟随着这本书你将开始学习西班牙语，也叫卡斯蒂利亚语，它是二十个国家的官方语言或该国大多数人的母语，也是将近5亿人的第一或第二语言。

接下来你会发现西班牙语和中文差别很大，但你的学习过程并不一定因此变得困难。西班牙语不像中文，它的发音中没有声调的区别，元音的读音也相当简单。所以你会发现两种语言最大的区别在于西班牙语的词尾变化及其句子的顺序和结构。

El español, una lengua flexiva 西班牙语，一门变化词尾的语言

El español, como otras lenguas de procedencia romance (heredadas del latín), es una **lengua flexiva**, es decir, las palabras varían en función de unas características propias del idioma como el número (singular o plural), el género (masculino o femenino), la persona (yo, tú, él, etc.) o el tiempo verbal (presente, pasado, futuro, etc.). Los cambios de las palabras afectan a las últimas letras de las mismas (morfeemas), mientras que el componente que aporta el significado (lexema) permanece invariable.

西班牙语与其他罗马语族（由拉丁语演变而来）的语言一样，是一门变化词尾的语言，也就是说，单词会根据语言本身的性质发生变化，比如数量（单数或复数），词性（阴性或阳性），人称（我，你，他等等），或者时态（现在时，过去时，将来时等等）。单词的变化只发生在词尾的几个字母（词素），单词中构成词义的那一部分字母（词位）是不发生变化的。

Flexión nominal 名词词尾变化

Mientras que, en chino, el **número** singular de los sustantivos está señalado por el número 1 (一) y el plural viene indicado por un número superior (二, 三, etc.) u otras partículas (些, 们...), en español, el plural está marcado por el morfema **-s** y no existe un morfema de singular (Ø). Otra gran diferencia del español respecto del chino es la existencia del **género**, que viene indicado con otros morfemas (generalmente **-o** para el masculino, y **-a** para el femenino). El origen del género se relaciona con la necesidad de diferenciar sexos en los seres animados, por ejemplo: *gato* (阳猫), *gata* (阴猫). Ahora bien, el género gramatical también existe en los nombres de objetos inanimados: *piano* (钢琴) es un sustantivo masculino; *mesa* (桌子) es un sustantivo femenino. Esto es así por requisitos de lo que llamamos **concordancia**. Los adjetivos y artículos que acompañen a los sustantivos tendrán que concordar con ellos en género y número. Veamos unos ejemplos:

在中文里，名词的单数由数词“一”来指出，复数则由更大数词（二、三等等）或其他数量词（些，们……）指出，而在西班牙语中，名词的复数是由词素 **-s** 指出的，不存在指出单数的词素。这两种语言的另外一个重要区别是词性，词性由另外一些词素指出（通常情况下，**-o** 代表阳性，**-a** 代表阴性）。词性的由来与区分生物性别的需要有关，比如：*gato*（公猫），*gata*（母猫）。然而，阴阳性的区别也出现在没有生命的物体上：*piano*（钢琴）是阳性名词，*mesa*（桌子）是阴性名词。这样的区别是出于搭配一致的要求。伴随名词的形容词和冠词必须与该名词保持性数一致。我们来看以下例子：

	Piano 钢琴： 阳性名词	Mesa 桌子： 阴性名词
单数	Un (一个) piano pequeño (小的)	Una mesa pequeña.
复数	Unos pianos pequeños.	Unas mesas pequeñas.

Si el sustantivo se refiere a un ser animado, por ejemplo, *gato*, aumenta el número de combinaciones posibles: 如果名词是有生命的物体，比如，GATO猫，组合的可能性还会增加：

	阳性	阴性
单数	Un gato pequeño.	Una gata pequeña.
复数	Unos gatos pequeños.	Unas gatas pequeñas.

Introducción

Unidad 3 Cosas que te describen 第三单元 描述

26

Contenidos comunicativos: 会话内容

- Describir el físico de una persona.
描述他人的外貌。
- Describir el carácter de una persona.
描述他人的性格。
- Hablar de gustos y aficiones.
谈论喜好和业余爱好

Contenidos lingüísticos: 语法内容

- Singular y plural del presente de indicativo de los verbos *ser*, *tener*, *llamarse*, *dedicarse a*, *hablar* y *gustar*. 动词 *ser*, *tener*, *llamarse*, *dedicarse a*, *hablar* 和 *gustar* 的陈述式现在时单数和复数形式。

Contenidos léxicos: 词汇内容

- Descripción física.
外貌描述
- Descripción de la personalidad.
性格描述
- Ocio y tiempo libre.
休闲和业余爱好

Contenidos culturales: 文化内容

- Las aficiones de los españoles.
西班牙人的业余爱好

Unidad 4 Cosas de casa 第四单元 家和家庭

37

Contenidos comunicativos: 会话内容

- Hablar de la familia.
谈论家庭
- Describir la casa.
描述住所
- Describir muebles y objetos, y decir dónde están.
描述家具、物品及其位置

Contenidos lingüísticos: 语法内容

- Adjetivos posesivos.
物主形容词
- La diferencia *hay-está*.
区分 *hay* 和 *está*
- Preposiciones y locuciones para localizar.
前置词和指示方位的惯用语
- El artículo indeterminado.
不定冠词

Contenidos léxicos: 词汇内容

- Muebles y habitaciones de una casa.
居室中的家具和房间
- La familia.
家庭

Contenidos culturales: 文化内容

- La familia hispana.
西班牙家庭

Descripción de los iconos 关于图标的描述



→ Actividad de interacción oral.
对话练习



→ Actividad de reflexión lingüística.
语法思考练习



→ Actividad de producción escrita.
写作练习



→ Comprensión auditiva. El número indica el número de pista.
听力练习。音轨由数字标出。



→ Comprensión lectora.
阅读练习



→ Actividad opcional.
可选练习

Índice de contenidos

5

[Cont.]

Índice de contenidos

Con
EXTENSIÓN
DIGITAL

Extensión digital de *Etapas Edición China*: consulta nuestra **ELEteca**, en la que puedes encontrar, con descarga gratuita, materiales que complementan este curso.

ELEteca
un espacio en constante
actualización

La Extensión digital para el **alumno** contiene los siguientes materiales:

- Prácticas interactivas
- Claves y transcripciones del libro de ejercicios
- Resumen lingüístico-gramatical

Recursos del alumno:

Código de acceso

98483888

www.edinumen.es/eletca

La Extensión digital para el **profesor** contiene los siguientes materiales:

- Libro digital del profesor: introducción, guía del profesor, claves, fichas fotocopiables, transparencias...
- Fichas de cultura hispanoamericana
- Resumen lingüístico-gramatical

Recursos del profesor:

Código de acceso

Localiza el código de acceso en el
Libro del profesor

Unidad I

Cosas para empezar 第一单元 准备

4

Contenidos comunicativos:
会话内容

- Preguntar información personal y presentarse.
询问个人信息及自我介绍
- Identificarse.
对自己身份进行说明
- Comunicarse en el aula.
在课堂上进行交谈

Contenidos lingüísticos:
语法内容

- Abecedario.
字母表
- 1.ª y 2.ª persona del presente de indicativo de los verbos *ser*, *llamarse*, *hablar*.
下列动词的陈述式现在时第一及第二人称变位
- Interrogativos *qué*, *cómo*,
疑问代词

Contenidos léxicos:
词汇内容

- Países, nacionalidades y lenguas.
国家、国籍及语言
- El aula: objetos y acciones.
课堂里的物品和行为
- Unidades léxicas para comunicarse en el aula.
用于课上交流的词汇组合
- ¿Cómo se dice... en...?
- ¿Qué significa...?
- Más despacio/alto, por favor.
- ¿Puedes repetir?
- ¿Cómo se escribe/deletrea?

Contenidos culturales:
文化内容

- Nombres y apellidos en España y Latinoamérica.
西班牙人及拉丁美洲人的姓名
- Lenguaje gestual en saludos y presentaciones.
打招呼及介绍时的肢体语言

Unidad 2

Cosas personales 第二单元 个人信息

17

Contenidos comunicativos:
会话内容

- Preguntar información personal y presentarse: edad, lengua, profesión, domicilio, correo electrónico y teléfono.
询问个人信息并进行自我介绍: 年龄、语言、职业、住址、电邮和电话
- Saludar y despedirse.
问候及告别

Contenidos lingüísticos:
语法内容

- Presente de indicativo de *hablar*, *ser*, *tener*, *llamarse* y *dedicarse a*,
动词的陈述式现在时变位

Contenidos léxicos:
词汇内容

- Profesiones.
职业
- Números cardinales.
基数词

Contenidos culturales:
文化内容

- Ámbito profesional.
职业领域

Unidad I

Cosas para empezar
第一单元 准备

Contenidos comunicativos:

- Preguntar información personal y presentarse.
- Identificarse.
- Comunicarse en el aula.

Contenido

- Abecedario. 字母表
- 1.^a y 2.^a pers. presente de los verbos *se hablar*. 下列动词的第一及第二人称
- Interrogativo.

Contenidos léxicos:

- Países, nacionalidades y lenguas.
 • El aula: objetos y acciones, los estilos de los objetos y de las acciones.
 • Unidades léxicas para comunicarse en el aula.
 • Usos de las unidades léxicas para comunicarse en el aula.
 • ¿Cómo se dice... en...?
 • ¿Qué significa...?
 • Más despacio/alto, por favor.
 • ¿Puedes repetir?
 • ¿Cómo se escribe/delimita?

Contenidos culturales.

- Nombres y apellidos en España y Latinoamérica. 西班牙人及拉丁美洲人的姓名
- Lenguaje gestual en saludos y presentaciones. 打招呼及介绍时的肢体语言

Vamos a conocernos 让我们来相互认识一下

三

Mira esta viñeta; ¿cómo se llaman estas personas? Subraya los nombres.
看图:图中的人物叫什么?请划出他们的名字。



21

Mira estas viñetas, escucha los diálogos y escribe cómo se llaman estas personas.
看图听对话, 写出其中人物的名字。



11

Fíjate en los diálogos anteriores y, en parejas, preséntate a tu compañero.
仿照以上对话,两人一组,向对方介绍自己。

Unidad I

El abecedario 字母表

12

En español se usan 27 letras. Tiene cinco vocales: a, e, i, o, u. Escucha la grabación y repite. Después, escribe un carácter en chino que se pronuncie de forma similar al sonido de la letra (no a su nombre).

al sonido de la letra (no a su nombre).
西班牙语有27个字母,其中五个原音:a、e、i、o、u。听录音并且跟随录音重复,写出与每个字母的发音(并非该字母的名称)相似的汉字。

Mayúsculas 大写字母	Minúsculas 小写字母	Nombre 字母名	Pronunciación 发音	Palabras 常用单词	Nombres femeninos 女性名字	Nombres masculinos 男性名字	Sonido parecido en chino 发音相似的汉字
A	a	a	/a/	ayer	Ana	Andrés	
B	b	be	/b/, /β/	bien	Beatriz	Abel	
C	c	ce	/k/	cosa	Carmen	Carlos	
D	d	de	/d/, /ð/	cien	Celia	César	
E	e	e	/e/	día	Adelaida	David	
F	f	efe	/f/	esto	Eva	Emilio	
G	g	ge	/x/	fin	Flora	Fernando	
H	h	hache	/g/, /ɣ/	Argentina pregunta	Genia Begoña	Gerardo Gabriel	
I	i	i	/o/	hoy	Hortensia	Horacio	
J	j	jota	/i/	ir	Inés	Ignacio	
K	k	ka	/x/	jueves	Julia	Javier	
L	l	ele	/k/	kilo	Karina	Kiko	
M	m	eme	/l/	lunes	Laura	Luis	
N	n	ene	/m/	martes	María	Manuel	
Ñ	ñ	ñe	/n/	no	Nuria	Nicolás	
O	o	o	/p/	España	Tofí	Íñigo	
P	p	pe	/o/	hola	Olga	Óscar	
Q	q	cu	/p/	pero	Pilar	Pablo	
R	r	erre	/k/	que	Raquel	Joaquín	
			/r/	rojo	Rosa	Raul	
			/r/	pero	Sara	Arturo	

Recuerda: ¡Atención!

- Me llamo María Banderas,
- María Banderas.
- Soy María Banderas.

¿Cómo te llamas?

2.5 **¡Atención!** El español y el chino tienen algunos sonidos diferentes. Escucha el audio y repite.

注意! 西班牙语的一些发音方式在中文里是不存在的, 听录音并跟读。

C/L	n	En	r
za, ce, ci, zo, zu	/n/	arra, erre, irri, urru	/r/
cena	español	perro	pero

2.6 **Lee el cuadro explicativo, escucha el audio y presta atención a los diferentes sonidos.**

阅读下面解释性的表格, 听录音并注意区别发音的不同。

Fijate: 注意

Los sonidos de las letras *p, t y k* pueden confundirse con los sonidos de las letras *b, d y g*. Es probable que ahora no podrás diferenciar muy bien entre *p y b, t y d, k y g*. Sin embargo, hay muchos casos en los que es muy fácil diferenciarlos: cuando *b, d y g* están entre vocales o van seguidos de una consonante que no sea *m o n*.

字母 *p, t* 和 *k* 的发音可能跟字母 *b, d* 和 *g* 的发音弄混, 或许你一时还不能很好的分辨出 *p* 跟 *b, t* 跟 *d, k* 跟 *g*, 其实在下列情况下它们之间的区别是很明显的: 当 *b, d* 和 *g* 在两个元音字母之间, 或者当 *b, d* 和 *g* 后面紧跟一个辅音字母时 (如 *caída* 或 *caja*).

2.7 **Escucha el audio y marca las palabras que oigas.**

听录音并圈出听到的单词。

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/> la boda 婚礼	<input type="checkbox"/> las ganas 心思	<input type="checkbox"/> te beso 吻	<input type="checkbox"/> la cata 尝	<input type="checkbox"/> dato 信息	<input type="checkbox"/> árbol 树
<input type="checkbox"/> la poda 修剪	<input type="checkbox"/> las cenizas 白发	<input type="checkbox"/> te peso 重量	<input type="checkbox"/> la gata 猫	<input type="checkbox"/> dado 骰子	<input type="checkbox"/> albor 开端

2.3 **Escucha estas palabras y clasifícalas en la siguiente columna según el sonido de las primeras letras. Trata de completar el cuadro con la ayuda del diccionario.**

听下列单词并根据开头几个字母的发音找到其在表格中的位置, 借助字典将表格填写完整。

cosa	llamas	cena	vino	zumo	kilo	ya	quien
bien	casi	zona	que	cien	cua	tos	tos

2.4 **En grupos de tres, deletrea el nombre de otro compañero que no esté en el grupo. Tus compañeros tendrán que averiguar el nombre y decirlo.**

三人一组, 其中一人以拼读的方式念出班里一位不在本组中的同学的名字, 另外两位同学听后说出该名字。

E	H	U	L	J	P	A

2.5 **Escucha el audio y completa la tabla con las letras que faltan.**

听录音并填写表格中所缺的字母。

/a/	/b/	/c/	/d/

2.6 **Escucha el audio y completa la tabla con las letras que faltan.**

听录音并填写表格中所缺的字母。

E	H	U	L	J	P	A

2.71 En parejas, elige nueve palabras y díctaselas a tu compañero. Comprueba la pronunciación y cambia el turno.
两人一组, 其中一人选出九个单词听写给对方, 核对答案后换另外一人进行听写。

Nombre	Segundo apellido
José	Martín
Miguel	Ruiz
Sebastián	Hernández
Juan	Díez
Francisco	Romero
Fernando	Muñoz

3.2.1 Ahora, elige una combinación de nombre y apellidos y delérraslos a tu compañero. Comprueba que los ha escrito bien.
现在请选择一组姓名并以拼读的方式念给你的同伴, 确认你的同伴是否正确地将姓名正确地写出。

3.3 En español la tilde (´) nos indica en qué sílaba de la palabra recae el golpe de voz (sílabas tónicas). En el caso de las palabras que no la llevan escrita, la sílaba tónica suele ser la penúltima. Escucha el audio y lee las palabras siguientes.
在西班牙语中, 重音符号 (´) 用来指出一个单词的重音应该落在哪个音节上 (所谓的重读音节)。在没重音符号的单词中重读音节通常是倒数第二个音节。听录音并读下列单词。

González canción música lápiz sofás escribis amigo casa estílo Argentina España pregunta

3.4 Divide los siguientes nombres y apellidos en sílabas.
将下列名字和姓氏的音节划分出来。

[1] Martínez [6] González [11] Martín
[2] Francisco [7] Teresa [12] Carmen
[3] Fernández [8] Rodríguez [13] Álvarez
[4] García [9] Gutiérrez [14] Hernández
[5] Sánchez [10] Ruiz [15] Díaz

3.4.1 Ahora escucha el audio y marca la sílaba tónica.
听录音并划出重读音节。

Fíjate En todas las palabras hay una sílaba tónica, aunque algunas palabras llevan tilde y otras, no.
不论是带有重音符号, 所有的单词都有一个重读音节。

3 la entonación 语调

3.1 En la tabla siguiente están los apellidos más comunes en China. ¿Estás de acuerdo?
¿Conoces a alguna persona con alguno de estos apellidos? Añade uno más.
以下表格中是最常用的中文姓氏。你同意吗? 你认识的人里面有这些姓氏吗? 再写出一个姓氏。

Apellidos más comunes en China			
1	王 Wang	3	张 (张) Zhang
2	李 Li	4	刘 (刘) Liu
5	陈 (陈) Chen	6	

Fíjate En España y en la mayoría de países latinoamericanos las personas tienen dos apellidos: tradicionalmente, el primero es el del padre, y el segundo el de la madre, pero este orden se puede invertir por decisión de los padres.
在西班牙和大多数拉丁美洲国家人们有两个姓, 按照传统, 第一个是父亲的姓, 第二个是母亲的姓, 然而这一顺序也可由父母决定进行颠倒。

Juan Pérez García María Carmen Rodríguez Ortiz

3.2 ¿Quieres saber cuáles son los apellidos y los nombres más comunes en España? Escucha el audio y marca los nombres y los apellidos que oigas.
你想知道西班牙和拉美常用姓氏和名字吗? 听录音并划出你听到的名字和姓氏。

Nombre	Primer apellido	Segundo apellido
Rosa	Romero	Sánchez
Carmen	García	Pérez
Maria	Gutiérrez	Martínez
Montse	Fernández	Gómez
Ana	López	Gutiérrez
Teresa	Muñoz	Sanz

4 Nacionalidad, lenguas y profesiones 国籍、语言和职业

4.1. Observa el siguiente cuadro y complétalo.
观察以下表格并使其完整。

Soy de China		Soy chino		Soy china	
Nombre del país 国家名称 (首字母大写)		Gentilicios 表明国籍或地区的形容词 (首字母小写)		Femenino 阴性	
		Masculino 阳性			
[1] China	中国				
[2] India	印度				
[3] Argentina	阿根廷				
[4] Rusia	俄国				
[5] Corea	韩国				
[6] Australia	澳大利亚				
[7] México	墨西哥				
[8] Perú	秘鲁				
[9] Inglaterra	英国				
[10] Portugal	葡萄牙				
[11] Francia	法国				
[12] España	西班牙				
[13] Japón	日本				

4.1.1. Practica según el ejemplo.
仿照例句做练习。



> Yo no soy coreano, soy chino.

Yo no soy coreano, soy china.



4.2. Estas personas están tomando algo en la cafetería del departamento de lenguas extranjeras de una universidad madrileña. Mira el dibujo, lee el diálogo y escribe al lado de cada intervención quién crees que habla.

图中的人物正在马德里一所大学外语系的咖啡室里吃东西。看图，读对话并在对话左边空白处写下说出该句的人物名称。

1. ¿De dónde eres?

2. Soy china.

3. ¡Ah! ¿De Pekín?

4. No, de Cantón, en el sur de China, ¿y tú?

5. Yo soy de aquí, de Madrid, ¿y tú?

6. Soy mexicano, de Puebla... Por cierto, ¿cómo os llamáis?

7. Yo, Eva.

8. Y vos, Mei. ¿Y tú?

9. ¿Yo? Tadeo. Oye, Mei, hablas español muy bien, ¿no?

10. No, no... solo un poco.

Unidad 1

4.2.1. Ahora marca la respuesta adecuada en el siguiente cuadro.
在下面的表格中划出正确的答案。

	Liu Mei	Eva López	Tadeo Moreno
1. ¿Quién es de China?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Quién es de España?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2.2. Seguimos con el diálogo. Escribe la persona que habla.
对话继续进行，写下说出该句的人物的名称。



1. ¿Y qué haces en Madrid?
2. Soy estudiante, ¿y tú?
3. Yo soy profesora de Historia aquí, en la Universidad. Y tú, ¿a qué te dedicas?
4. ¿Yo? Yo soy fotógrafo, y ahora también estudio alemán. ¿Y tú, Mei, qué lenguas hablas?
5. Hablo chino, inglés y un poco de español, ¿y tú?
6. Inglés, francés, un poco de alemán y español, claro, ¿y tú, Eva?
7. ¿Yo? Inglés, un poco de chino y japonés (mi madre es japonesa). También hablo español, claro.

4.2.3. Ahora marca la respuesta adecuada en el siguiente cuadro.
在下面的表格中划出正确的答案。

	Liu Mei	Eva López	Tadeo Moreno
1. ¿Quién trabaja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Quién no habla francés?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Quién habla chino?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Quién habla alemán?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Quién estudia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2.4. Escucha la conversación y comprueba tus respuestas.
听对话并确认你的答案。



4.3. Lee de nuevo los diálogos anteriores y relaciona.
重新读一遍对话并在下面的表格中做连线。

Preguntar y dar información personal

1. Para preguntar y responder por la nacionalidad.
关于国籍的询问和回答。
2. Para preguntar y responder por las lenguas que una persona habla.
关于所掌握语言的询问和回答。
3. Para preguntar y responder por la profesión.
关于职业的询问和回答。
4. ¿Qué lenguas hablas?
5. Hablo chino, inglés y español.
6. ¿De dónde eres?
7. Soy china, de Pekín.
8. ¿A qué te dedicas?
9. Soy estudiante.

Etapas Edición China Nivel A1

- 4.3.1. Escucha de nuevo el audio, sin leer el texto, e identifica solo las preguntas de la columna de la derecha.
现在不要看课文，再听一遍录音，并在其中找出上面表格右半部分的问题。



- 4.4. Completa los siguientes diálogos.
完成下列对话。

1. **Hola, soy Liu. Y tú ¿... te llamas?**
Hola, Me Jorge.
¡Ah! ¿... español?
Sí, de Barcelona. ¿Y tú, dónde eres?
Yo, chino, de Shanghai.
2. **Hablo español, chino e inglés. ¿Qué lenguas ...?**
Solo español. ¿A qué ... dedicas?
... estudiante.

- 4.5. Habla con cuatro compañeros de la clase y completa.
与班里四位同学进行对话并填写信息填在以下表格。

Nombre	Nacionalidad	Profesión	Lenguas
1			
2			
3			
4			

5 Comunicarnos en la clase 在课堂上进行交流

- 5.1. Fíjate en esta imagen.
注意看图。



- 5.2. Mira el siguiente cuadro y pregunta a tu profesor lo que no entiendas.
观察下面表格，就不懂之处向老师提问。

Comunicarse en clase 在课堂上进行交流

- Cuando no conocemos una palabra en español, podemos preguntar:
 询问一个词在西班牙语中的说法，可以说：
 - ¿Cómo se dice '...' en español?
- Cuando no sabemos el significado de una palabra, podemos preguntar:
 询问一个词的意思，可以说：
 - ¿Qué significa 'mesa'?
- Cuando no sabemos cómo se escribe una palabra, podemos preguntar:
 询问一个单词的写法，可以说：
 - ¿Cómo se escribe?
- Cuando tenemos problemas para comprender algo, podemos decir:
 当理解遇到困难时，可以说：
 - ¿Puedes repetir, por favor?
 - Más despacio, por favor.
 - Más alto, por favor.

- 5.3. Ahora practica con tu compañero.
与同伴进行练习。

Alumno A

• ¿Cómo se dice ... en español?

• Contesta a tu compañero.

• ¿Qué significa...?

Alumno B

• Contesta a tu compañero.

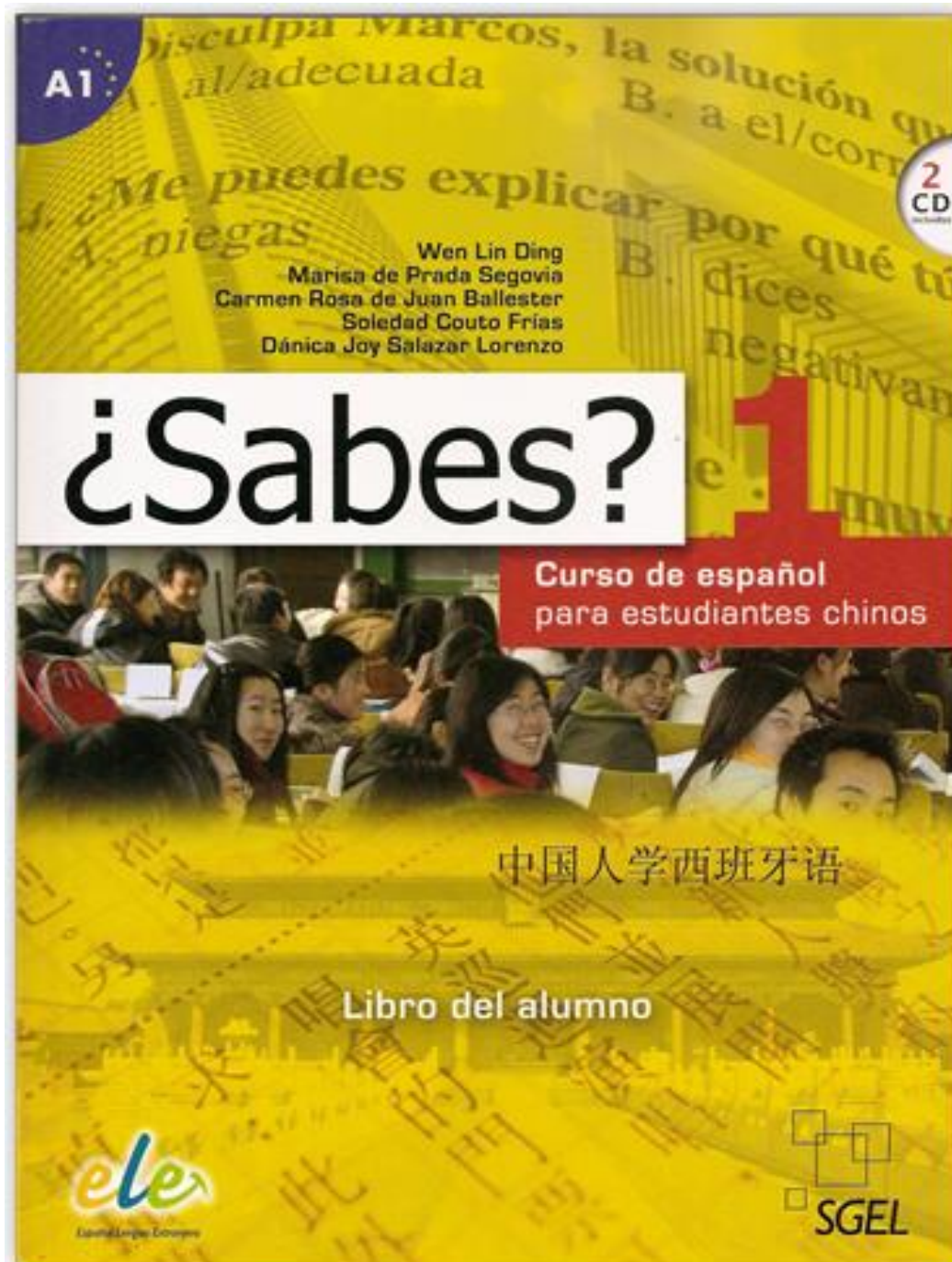
• ¿Cómo se dice ... en español?

• Contesta a tu compañero.

• ¿Qué significa...?

3. ¿SABES?

WEN Linding / DE PRADA SEGOVIA, Marisa/ DE JUAN BALLESTER, Carmen Rosa et al. (2010):
¿Sabes? 1. Curso de español para estudiantes chinos. Madrid: SGEL.



Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales	Diferencias culturales	Vocabulario
Introducción a la pronunciación en español pág. 8	<ul style="list-style-type: none"> Alfabeto fonético. Letras, vocales, consonantes, diptongos y entonación. 		
Unidad 1 Hola, ¿cómo te llamas? pág. 18	<ul style="list-style-type: none"> Saludar. Despedirse. Agradecer. Presentarse y presentarse a alguien. Preguntar y responder por la identidad. Por la nacionalidad y por el nombre. Hablar de lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sobre nombres y apellidos. Los saludos en España. 	<ul style="list-style-type: none"> Países. Nacionalidades. Lenguas.
Unidad 2 ¿Eres estudiante? pág. 30	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de profesiones y lugares de trabajo. Saludarse. Preguntar y responder por los datos de contacto. 	<ul style="list-style-type: none"> Sobre los números de identificación personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Profesiones. Lugares de trabajo. Datos de contacto.
Unidad 3 ¿Dónde están las llaves? pág. 30	<ul style="list-style-type: none"> Llamar la atención. Preguntar e indicar la ubicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y sus lugares de residencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Lugares en una ciudad. Objetos de uso cotidiano.
Unidad 4 ¿Cómo es tu familia? pág. 44	<ul style="list-style-type: none"> Describir personas. Expresar posesión. Preguntar y responder sobre la edad. 	<ul style="list-style-type: none"> La familia española. 	<ul style="list-style-type: none"> Los miembros de la familia.
Unidad 5 Me gustan los tomates pág. 72	<ul style="list-style-type: none"> Expresar gustos. Pedir en un restaurante. Describir alimentos y comidas. 	<ul style="list-style-type: none"> La comida más típica de España. 	<ul style="list-style-type: none"> La comida. Maneras de cocinar.
Repaso 1-4 pág. 66			
Unidad 6 Me gusta el cine pág. 84	<ul style="list-style-type: none"> Invitar a alguien a hacer algo y responder. Hablar de aficiones. 		
Unidad 7 Siempre a las 7 h pág. 96	<ul style="list-style-type: none"> Preguntar y decir la hora. Describir acciones habituales. Expresar la frecuencia con que se hace algo. Hablar de fechas. Preguntar y responder por el tiempo atmosférico. Preguntar por la duración de un hecho o una situación. 		
Unidad 8 Hace buen tiempo pág. 106	<ul style="list-style-type: none"> Describir las partes de la casa. Hablar de preferencias en relación a la casa. Describir prendas de vestir. Preguntar y responder por precios. Preguntar y responder sobre talas. 		
Unidad 9 Tu casa es muy cómoda pág. 122	<ul style="list-style-type: none"> Comparativos: <i>muy / mucho, tan / tanto, más... que, menos... que</i>. Perífrasis: <i>ir a + infinitivo y acabar de + infinitivo</i>. Verbos en presente: <i>costar, probarse</i>. Pronombres objeto directo. Pronombres demostrativos. Doble negación. Números ordinales. Indefinidos: <i>alguno, ninguno</i>, etc. Números del 101 al 1 000 000. Verbo: <i>doler, encontrarse y sentirse</i>. Tener que + infinitivo. Pronombres de objeto directo e indirecto. Superlativos. Verbo: <i>venir</i>. Hay que + infinitivo. Pensar + infinitivo. Pretérito perfecto. Participios regulares e irregulares. Ya / <i> Todavía no</i>. 		
Unidad 10 Vamos de compras pág. 134	<ul style="list-style-type: none"> Expresar dolor. Preguntar y responder por el estado de salud. Pedir hora en la consulta de un médico. Hacer planes. Invitar y sugerir. Expresar una intención. 		
Unidad 11 Me duele la cabeza pág. 148	<ul style="list-style-type: none"> Expresar dolor. Preguntar y responder por el estado de salud. Pedir hora en la consulta de un médico. Hacer planes. Invitar y sugerir. Expresar una intención. 		
Unidad 12 ¿Has estado en España? pág. 164	<ul style="list-style-type: none"> Expresar dolor. Preguntar y responder por el estado de salud. Pedir hora en la consulta de un médico. Hacer planes. Invitar y sugerir. Expresar una intención. 		
Repaso 5-8 pág. 116			
Unidad 9 Tu casa es muy cómoda pág. 122	<ul style="list-style-type: none"> Comparativos: <i>muy / mucho, tan / tanto, más... que, menos... que</i>. Perífrasis: <i>ir a + infinitivo y acabar de + infinitivo</i>. Verbos en presente: <i>costar, probarse</i>. Pronombres objeto directo. Pronombres demostrativos. Doble negación. Números ordinales. Indefinidos: <i>alguno, ninguno</i>, etc. Números del 101 al 1 000 000. Verbo: <i>doler, encontrarse y sentirse</i>. Tener que + infinitivo. Pronombres de objeto directo e indirecto. Superlativos. Verbo: <i>venir</i>. Hay que + infinitivo. Pensar + infinitivo. Pretérito perfecto. Participios regulares e irregulares. Ya / <i> Todavía no</i>. 		
Unidad 10 Vamos de compras pág. 134	<ul style="list-style-type: none"> Expresar dolor. Preguntar y responder por el estado de salud. Pedir hora en la consulta de un médico. Hacer planes. Invitar y sugerir. Expresar una intención. 		
Unidad 11 Me duele la cabeza pág. 148	<ul style="list-style-type: none"> Expresar dolor. Preguntar y responder por el estado de salud. Pedir hora en la consulta de un médico. Hacer planes. Invitar y sugerir. Expresar una intención. 		
Unidad 12 ¿Has estado en España? pág. 164	<ul style="list-style-type: none"> Expresar dolor. Preguntar y responder por el estado de salud. Pedir hora en la consulta de un médico. Hacer planes. Invitar y sugerir. Expresar una intención. 		
Repaso 9-12 pág. 178			
Unidad 13 Me gustan los tomates pág. 72	<ul style="list-style-type: none"> Expresar gustos. Pedir en un restaurante. Describir alimentos y comidas. 		
Repaso 9-12 pág. 186			

Introducción a la pronunciación del español

西班牙语语音入门

En esta unidad, vas a aprender las letras y los sonidos del español.

El español utiliza el alfabeto latino.

在本单元, 你将学习西班牙语的字母及其发音方法。
西班牙语使用拉丁字母。

Las letras 字母

En español se utilizan 27 letras y los dígrafos *ch* y *ll*, pero no hay 29 sonidos. 一般使用 27 个字母加上复合字母 *ch* 和 *ll* 拼写西班牙语, 但没有 29 种发音。

Letra mayúscula 大写字母	Letra minúscula 小写字母	Nombre de la letra 字母名称	Se pronuncia 发音	Ejemplo 例如
A	a	a	/a/	casa 家, 房子
B	b	be	/b/	bebé 宝宝
C	c	ce	/k/	cama 床
		ca	/a/	cebolla 洋葱
Ch	ch	che	/tʃ/	noche 晚上
D	d	de	/d/	dedo 手指
E	e	e	/e/	té 茶
F	f	efe	/f/	fiesta 节庆
G	g	ge	/g/	gente 人们
		ga	/ga/	gata 眼镜
H	h	hache	/h/	hoy 今天
I	i	i	/i/	listo 聪明、准备好的
J	j	jota	/x/	jefe 老板
K	k	ka	/k/	kilo 公斤
L	l	ella	/l/	leche 牛奶
Li	ll	ella	/j/	llamar 叫
M	m	eme	/m/	mono 猴子
N	n	ene	/n/	nube 云
Ñ	ñ	ehé	/ɲ/	niño 小孩
O	o	o	/o/	oso 熊
P	p	pe	/p/	padre 爸爸
Q	q	cu	/k/	queso 起司

8 ocho

Introducción a la pronunciación del español

• Así se pronuncian: 它们这样发音:

Ejercicio 1. 练习 1.

Escucha y repite. 请听并重复

/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
ata	ese	hija	oto	una
año	eco	higo	cola	uso
rato	peso	mina	caso	puro
vaca	este	lima	ocho	humo

Ejercicio 2. 练习 2.

Escucha y repite. 请听并重复

/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
da	de	si	no	tu
va	ve	mi	los	su
des	ven	sin	dos	tus
pan	mes	casí	son	sus
van	leen	cine	con	un
anda	desde	pliso	ojo	unos
nada	este	silla	poco	azul
lana	vende	dice	como	sube

Diptongos 二重元音

En ocasiones dos vocales se unen para formar una sílaba: esto se llama **diptongo**. Un diptongo es la unión de una vocal **fuerte** (a, e, o) y una **débil** (i, u).

有时候两个元音也可以结合构成一个音节, 叫作二重元音, 它是由一个强元音 (a, e, o) 和一个弱元音 (i, u) 拼合而成的。

• Así se pronuncian: 它们这样发音:

Ejercicio 1. 练习 1.

Escucha y repite. 请听并重复

uo	ai	ei	oi	au	eu	ia	ie	io	iu	ua	ue	ui
antiguo	aire	reina	ogio	causa	euro	hacia	tiene	labio	ciudad	cuatro	cuenta	cuido
ei	oi	ua	ue	uo	ui	au	eu	ia	ie	io	iu	ai
peine	boina	guapa	puesto	residuo	causado	causa	europao					

Ejercicio 2. 练习 2.

Escucha y repite. 请听并重复

diptongo/vocal 二重元音/元音	diptongo/vocal 二重元音/元音
vaína	vana
peina	peña
veinte	vente
bala	balla
dedo	dedo
auto	ato
paña	paña
causa	causa

10 diez

西班牙语语音入门

5 La entonación 语调

En español la entonación puede ayudarnos a expresar mejor la frase y es indispensable para expresar correctamente lo que se quiere decir.

在西班牙语中, 说话的语调可以帮助我们更好地表达意思, 也是正确表达思想的必不可少的因素。

- Un final descendente marca una afirmación.
句尾语调下降表示肯定。

Ejercicio 1. 练习 1.

21 Escucha y repite. (请听并重复)

Soy chino. 我是中国人。

Vivo en Beijing. 我住在北京。

Son las cuatro. 现在是四点钟。

- Un final ascendente marca una pregunta.
句尾语调上扬表示这是个疑问句。

Ejercicio 2. 练习 2.

22 Escucha y repite. (请听并重复)

¿Eres chino? 你是中国人吗?

¿Vives en Beijing? 你住在北京吗?

¿Qué hora es? 现在几点?

- Un tono ascendente seguido de uno descendente marca una exclamación.
语调升高表示这是感叹句。

Ejercicio 3. 练习 3.

23 Escucha y repite. (请听并重复)

¡Qué bien! 太好了!

¡Qué penal! 太遗憾了!

¡Felicidades! 祝贺!

En la escritura, la interrogación y la exclamación se indican con dos signos diferentes. 在书写时, 问号和感叹号分别有两个不同的符号。

Signo de interrogación: ¿

Signo de exclamación: ¡

En español los signos de interrogación y exclamación se ponen al principio y al final de la frase. 在西班牙语中, 问号和感叹号要写在句首和句尾。

¿Eres español?

¡Qué bonito!

Ejercicio 4. 练习 4.

24 Escucha y repite. (请听并重复)

Afirmación	Pregunta	Exclamación
La profesora es española.	¿Es española?	¡Qué sorpresa!
Soy de China.	¿Eres de China?	¡Qué bien!
Son las tres.	¿Qué hora es?	¡Qué tarde!
Vivo en Madrid.	¿Vives en Madrid?	¡Es maravilloso!

diecisiete 17

西班牙语语音入门

Ejercicio 2. 练习 2.

14 Escucha y repite. (请听并重复)

/n/	/ɲ/
nudo	año
mono	noia
mina	no
ama	nada
carra	nadar
loma	peña
tino	oena
como	cantan
toma	viven
	saña

Ejercicio 3. 练习 3.

15 Escucha y repite. (请听并重复)

/n/	/ɲ/	/n/	/ɲ/
amo	año	peña	peña
mama	maña	una	uña
mimo	Miño	campana	campana
dama	daña	sonar	soñar
cama	caña	sueña	sueña

5. Consonantes laterales 舌边辅音

El español tiene dos fonemas laterales: /n/ y /ɲ/. Ambos sonidos son sonoros. 西班牙语有两个舌边辅音: /n/ 和 /ɲ/. 它们都是浊辅音。

- Así se pronuncian: 它们这样发音:

Ejercicio 1. 练习 1.

16 Escucha y repite. (请听并重复)

- Así se escriben: 它们这样书写:

/n/ tiene una sola letra: l

/ɲ/ tiene una sola letra: ll

Sonoro 浊音	Sonoro 浊音
/n/	/ɲ/
lote	lleno
labios	llorar
balle	gallo
calvo	huella

Ejercicio 2. 练习 2.

17 Escucha y repite. (请听并重复)

/n/	/ɲ/
lacio	llama
loto	llamar
llina	llave
palo	llueve
pila	sello
cielo	bello
papel	quilla
sol	calle
panel	rollo

quince 15

06 Me gusta el cine 我喜欢看电影

Diálogo 对话

A Soy aficionado al cine.
我是电影爱好者。

1. Escucha y lee los diálogos.
仔细听并阅读以下对话。



2
Rosa: ¿Eres aficionado al tenis?
Wang: No mucho, prefiero el tenis de mesa.



1
Alba: ¿Te gusta leer?
Juan: Sí, mucho.
Alba: ¿Qué libros te gustan?
Juan: Me encantan los libros de aventuras.



3
Mónica: ¿Te gusta el cine?
Mateo: Sí, me gustan las películas de humor.
Mónica: Yo prefiero las películas de amor.
Mateo: A mí no me gustan.

2. Escucha los diálogos de nuevo y contesta a las preguntas con frases completas.
再听一遍下面的对话并用完整的句子回答下列问题。

- ¿A Juan le gusta leer?
Sí, a Juan le gusta mucho leer.
- ¿Qué libros le encantan a Juan?
- ¿A Mateo le gusta el cine?
- ¿Qué películas le gustan a Mónica?
- ¿A Mateo le gustan las películas de amor?
- ¿Wang es aficionado al tenis?

Fíjate 注意

Me gusta 我喜欢	verbo 动词
Me encanta 我喜爱	nombre singular 单数名词
Me gustan 我喜欢	nombre plural 复数名词
Me encantan 我喜爱	

• Para hablar de aficiones: **讨论爱好:**
Me gusta leer.
我喜欢阅读。
Me encantan los libros de aventuras.
我喜欢读冒险小说。
Soy aficionado al tenis de mesa.
我爱好乒乓球。

3. Relaciona los dibujos con las frases. 将句子与图片联系起来。



- Rafael es muy aficionado al tenis. Juega al tenis todos los días.
- A Sara no le gustan los libros de aventuras. Prefiere los libros de humor.
- Jaime es aficionado al cine.
- A Hao y Ming no les gusta ir al cine. Prefieren ir al teatro.
- A Wei le encanta el tenis de mesa. Juega al tenis de mesa cada semana.

preferir	jugar
Yo	Yo
Tú	Tú
El/ella/usted	El/ella/usted
Nosotros/as	Nosotros/as
Vosotros/as	Vosotros/as
Ellos/ellas/ustedes	Ellos/ellas/ustedes
preferen	juegan

preferir	jugar
Yo	Yo
Tú	Tú
El/ella/usted	El/ella/usted
Nosotros/as	Nosotros/as
Vosotros/as	Vosotros/as
Ellos/ellas/ustedes	Ellos/ellas/ustedes
preferen	juegan

Me gusta el cine

4. Completa las frases con los verbos del cuadro.
用图框中的动词完成下列句子。

1. Fernando es muy aficionado a la música clásica.

Le _____ ir a la ópera.

2. Ana también le _____ la música y _____ muy bien el piano.

3. Marisa _____ leer. Le _____ los libros de aventuras.

4. A Inés no le _____ las películas de terror. Ella y Marisa _____ las películas de acción.

5. Pilar _____ al tenis muy bien.

6. Carmen y Pilar _____ al tenis los domingos.

7. Yo _____ la guitarra y tú _____ el violín.

8. Yo _____ al tenis de mesa. ¿Tú también _____?

5. Completa la tabla según tus gustos. 根据你的爱好填写下面的图框。

	Sí	No
Los deportes		
La música pop		
La ópera		
Jugar al ajedrez		
El teatro		

	Sí	No
Leer		
Escuchar música		
Jugar al tenis de mesa		
Cantar		
Tocar el violín		

6. Ahora, pregunta a tu compañero y él hará lo mismo.

Sigue el ejemplo para saber si tenéis los mismos gustos.

Para responder utiliza: *a mí/también / a mí/no / yo prefiero...*

现在，回答你同学的提问，而他回答你的提问。仿照下面的句子看你们是否有同样的爱好。回答是请使用：我也一样/ 我不喜欢/ 我更喜欢...

A: ¿Te gusta el fútbol?

B: Y a ti, ¿te gusta el fútbol?

A: No, yo prefiero el baloncesto.

B: Sí, mucho.

	Sí	No
Leer		
Escuchar música		
Jugar al tenis de mesa		
Cantar		
Tocar el violín		
Los deportes		
La música pop		
La ópera		
Jugar al ajedrez		
El teatro		

我喜欢看电影



1. Avaro: Diego, ¿qué haces el domingo?

Diego: Nada especial.

Avaro: ¿Te apetece ir al cine?

Diego: Sí, claro. ¿Vamos por la noche?

Avaro: De acuerdo.



2. Ming: El sábado toco el piano en casa

de María, ¿te apetece ir?

Lola: Sí, claro. Y Pedro, ¿también va?

Ming: No, Pedro no puede, va a casa de sus abuelos.



3. Carmen: Jingfei, ¿te apetece jugar al tenis?

Jingfei: Vale. ¿Cuándo vamos?

Carmen: El viernes por la tarde.

Jingfei: No, no puedo. El viernes juego al ajedrez con mi padre.

	querer
Yo	quiere
Tú	quieres
El/ella/Usted	quiere
Nosotros/as	queremos
Vosotros/as	queréis
Ellos/ellas/Ustedes	quieren

06

Me gusta el cine

2. Escucha y completa el diálogo con tu compañero usando los verbos del cuadro. 仔细听并与你的同学一起用图框中的动词完成对话。

Carlos: Natalia, ¿de _____ jugar al golf el martes por la mañana?

Natalia: No, lo siento. El martes no _____ al cine con mi novio.

Carlos: ¿_____ el miércoles?

Natalia: El miércoles tampoco puedo. Tengo un compromiso.

quieres • voy • quiero • apetece
podemos • puedo • puedes

Carlos: ¿Cuándo _____?

Natalia: ¿_____ jugar el viernes por la tarde?

Carlos: El viernes _____ ir a casa de mis padres.

Natalia: Entonces, creo que puede ser el domingo, ¿de acuerdo?

Carlos: Sí, perfecto.

3. Completa el cuadro de los días de la semana con las actividades que hacen Carlos y Natalia. 请把娜塔莉亚和卡洛斯所做的活动填在下表一周期的各天中。

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado	domingo
	Natalia va al cine con su novio.					

4. Tu compañero y tú queréis jugar al baloncesto.

Mirad vuestras agendas, preguntad y contestad hasta que lleguéis a un acuerdo. 你和你的同学想玩篮球。看一下你们的日程表，互相提问和回答，直到达成一致。

A: ¿Quieres jugar al baloncesto el sábado por la mañana?

B: No, no puedo. El sábado voy de compras con Lorena. ¿Puedes jugar el jueves por la tarde?

ALUMNO A

Lunes tarde - reunión con el jefe
mañana - cita con el médico
noche - cine con Jorge
Martes mañana - clase de inglés
tarde - partido de fútbol
Miércoles mañana - clase de tachi
noche - cena con Julia
Jueves tarde - fiesta en casa de Lucas
Viernes noche - ajedrez con Sofía
Sábado tarde - cena con la familia
Domingo mañana - tenis con Oscar y Julia
noche - concierto

ALUMNO B

Lunes mañana - clase de baile
noche - cena con la familia
Martes tarde - partido de baloncesto
noche - cine con Jorge
Miércoles noche - cena con Emilio
Jueves mañana - cita con el médico
tarde - reunión con el jefe
Viernes noche - fiesta en casa de Lucas
Sábado mañana - compras con Lorena
tarde - clase de alemán
noche - ópera
Domingo mañana - tenis con Oscar y Julia
tarde - paseo con David

5. Escribe tu agenda para esta semana siguiendo el modelo del ejercicio B.4. 仿照 B.4 项练习的模式，写出你本星期的日程表。

388 ochenta y ocho

06

Me gusta el cine

4. ¿Cuáles de los deportes que has aprendido en esta unidad se disputaron en los Juegos Olímpicos de verano de Beijing? 本单元学到的哪些体育运动是北京夏季奥林匹克运动会的竞赛项目?



tenis • tenis de mesa • ajedrez • golf

baloncesto • hockey sobre hielo • voleibol playa • fútbol

Dictado 听写

- 1 Escucha el texto y escríbelo. 注意听课文并写下来。

2. Completa el cuadro. 填写下列图表。

Nombre	Es aficionado/a a...	Le encanta(n)...	Los domingos...
Sandra			
Alberto			

Practica los verbos 注意听并写下来

1. Completa los diálogos con las palabras que aparecen en el cuadro. 用图框中的动词完成下列句子。

1. A: ¿Qué (1) _____ esta tarde?
B: (2) _____ al Museo Reina Sofía.

2. A: ¿(3) _____ ir a un concierto en el Palacio de la Música?
B: ¿Cuándo?

A: El martes por la noche.

B: Lo siento, no (4) _____.

3. A: ¿(5) A ti _____ jugar al tenis?
B: Sí, (6) _____ mucho.

4. A: ¿A ti qué deportes (7) _____ practicar?
B: (8) _____ jugar al baloncesto.

5. A: ¿(9) _____ aficionado al teatro?
B: No mucho, (10) _____ el cine.

haces • Eres • te apetece • Voy • Me apetece
te gusta • Quieres • puedo • prefiero • me gusta



90 noventa

06

Me gusta el cine

Fonética 语音

Las consonantes (4) 辅音 (4)

1. Escucha y elige la frase correcta. 注意听并选择正确的句子。

1	La jarra es grande	La jarra es grande
2	llemos en marzo	llemos en mayo
3	Mi casa es roja	Mi casa es roja
4	¡Mira el cielo!	¡Mira el hielo!
5	Me gusta coser	Me gusta cocar

2. Escucha y escribe la frase correcta. 注意听并写出正确的句子。



1 2 3 4

3. Escucha las frases y marca en cuáles de ellas reconoces el sonido indicado. 注意听下面的句子，并标出在哪些句子中你听出了标示在左侧的音符。

1	/i/	A los españoles les gusta la siesta.
2	/s/	A los españoles les gusta la fiesta.
3	/a/	La masa es blanca.
4	/y/	Me gusta el zumo.
5	/n/	¡Vamos a la playa!
		¡Vamos a la playa!
		Sonia tiene dos hijos.
		Sonia tiene dos hijos.

92 noventa y dos

06

我喜欢看电影

4. Dictado. Escucha y escribe. 听写。注意听并写出来。

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Expresión oral 口语互动

1. Habla de tus aficiones. Responde a las preguntas de tu profesor. 谈谈你的爱好。回答老师的问题。

Tus gustos

- Tus deportes favoritos
- Tu día favorito
- Tu estación del año favorita
- Tus aficiones

Cultura 文化



noventa y tres 93

Vocabulario 6 词汇表 6

jalarol	当然	jugar	玩
acción (n. f.)	行动	leer	阅读
afición (m. f.)	爱好	lunes (n. m.)	星期一
aficionado/a (adj. m./f.)	爱好者	martes (n. m.)	星期二
ajedrez (n. m.)	象棋	medalla de oro	金牌
al aire libre	露天	miércoles (n. m.)	星期三
amor (n. m.)	爱情	montaña (n. f.)	山
apetecer	有兴趣, 有胃口	música (n. f.)	音乐会
aventura (n. f.)	冒险	nada	什么都没有
baile (n. m.)	跳舞	nadar	游泳
baloncesto (n. m.)	篮球	natación (n. f.)	游泳
calor (n. m.)	热	nieve (n. f.)	雪
campeón/a (n. m./f.)	冠军	novio/a (n. m./f.)	未婚夫/妻
cantar	唱	ópera (n. f.)	歌剧
cena (n. f.)	晚餐	otoño (n. m.)	秋天
cine (n. m.)	电影院	partido (n. m.)	比赛
cita (n. f.)	约会	paseo (n. m.)	散步
clásico/a (adj. m./f.)	经典的	película (n. f.)	电影院
compromiso (n. m.)	承诺	piano (n. m.)	钢琴
concierto (n. m.)	音乐会	piscina (n. f.)	游泳池
deporte (n. m.)	体育运动	piscina cubierta (n. f.)	室内游泳池
domingo (n. m.)	星期天	playa (n. f.)	海滩
encantar	使喜欢	poder	权利
escuchar	听	preferir (ie)	偏爱, 更喜爱
especial (adj. m. y f.)	特别的	primavera (n. f.)	春天
esquiar	滑雪	querer	想, 要
fiesta (n. f.)	节日, 聚会	reunión (n. f.)	会议, 集合在一起
flor (n. f.)	花	sábado (n. m.)	星期六
frio (n. m.)	冷	sol (n. m.)	太阳
fútbol (n. m.)	足球	también	也
ganador /a (n. m./f.)	胜者	tampoco	也不
golf (n. m.)	高尔夫	teatro (n. m.)	剧场
guitarra (n. f.)	吉他	tenis (n. m.)	网球
gustar	使喜欢	tenis de mesa (n. m.)	乒乓球
hacer	做	terror (n. m.)	恐惧
hielo (n. m.)	冰	tocar	碰, 弹奏 (乐器)
hockey (n. m.)	冰球	todos los días	每天
hoja (n. f.)	叶子	torneo (n. m.)	比赛
humor (n. m.)	幽默, 脾气	verano (n. m.)	夏天
invierno (n. m.)	冬天	viernes (n. m.)	星期五
juegos olímpicos (n. m. pl.)	奥林匹克运动会	violin (n. m.)	小提琴
jueves (n. m.)	星期四	voleibol (n. m.)	排球
jugador/a (n. m./f.)	运动员		

ANEXO IX / CONJUNTO DE CORPUS USADOS EN EL ESTUDIO EXPERIMENTAL

Corpus 1_Nivel segmental / Pares mínimos

peso	beso		toma	doma		cota	gota
copo	cobo		seta	seda		peco	pego
piso	viso		taza	daza		casa	gasa
cepa	ceba		coto	codo		toca	toga

para	parra		pero	pelo		sumo	zumo
coro	corro		cara	cala		tasa	taza
pero	perro		pira	pila		sima	cima
moro	morro		muro	mulo		poso	pozo

cano	caño		falto	fardo		trama	drama
pena	peña		tarta	tarda		cuatro	cuadro
ceno	ceño		caldo	cardo		trena	drena
pina	piña		toldo	tordo		trapo	drapo

venta	venda
afrenta	ofrenda
cuenta	cuenda
renta	renda

Corpus 2._Nivel segmental / Corpus fónico mínimo

- (1) aba - lava - ebe - leve - ibi - civil - obo - lobo - ubu - tubular
- (2) ciudad - buitres - cuidado
- (3) peine - paisaje - androide - feudo - áureo - pausa
- (4) tierra - sucia - piojo - puerta - recua - residuo
- (5) aorta - héroe - almohada - línea - Mediterráneo
- (6) abreviáis - guau - Uruguay - enunciéis - bahía
- (7) apa - papá - ata - tata - aca - caca - aba - baba -ada - dada - aga - gagá
- (8) cuchara - coche - hacha - chorizo - chacha - remolacha - chicharro - cucaracha - choza
- (9) afa - azafata - fácil - aza -azada - zapato- asa - asado - sábado
- (10) ama - mamá - emana - ana - nana - enana - aña - ñame - mañana - añadido - cáñamo
- (11) ara - cara - arra - ralo - ala - lalo
- (12) cápsula - ritmo - defecto - observar - admisión - magnesio - internauta
- (13) atlas - astronauta - blanco- abrupto - plano - oprime - globo - grano - cráter - clavo - cromo - criba - clic - posible - cable - hablar - trabajo - muestra - sobre - matrimonio - otra - octubre - cobre - presunta - empresa - entrevista - pregunta - madre
- (14) peste - tostada - cuesta - visto -destino - gasta - mosto - resta -pista - casto - reste
- (15) dos - buen - perder - verdad - camión - tos - voz - atormentar - felicidad - empujón - pon - cultural - abandonar - opinión - sinceridad - entrevistador - antes

Corpus 3_Nivel suprasegmental / Frases “marco”

1. La carpeta está en la mesa
2. La guitarra se toca con paciencia
3. ¿El saxofón se toca con pánico?
4. La petaca está aquí
5. ¡El saxofón se toca con paciencia y con amor!
6. La guitarra se toca con obsesión
7. ¿El órgano se toca con obsesión?
8. ¡El saxofón italiano se toca con obsesión!
9. ¿La petaca está aquí?
10. El saxofón español se toca con obsesión
11. ¿El órgano se toca con obsesión y con amor?
12. ¡El saxofón se toca con paciencia práctica!
13. El órgano se toca con pánico
14. ¡La carpeta está en la mesa!
15. ¿El órgano se toca con pánico y con amor?
16. ¡La guitarra se toca con pánico práctico!
17. La guitarra se toca con paciencia práctica
18. ¡La petaca está aquí!
19. ¿El órgano se toca con obsesión práctica?
20. ¡La guitarra se toca con obsesión finita!
21. El saxofón se toca con paciencia
22. ¿La guitarra tropical se toca con pánico?
23. ¿La carpeta está en la mesa?
24. ¡El órgano tropical se toca con paciencia!
25. La guitarra tropical se toca con obsesión
26. ¿El órgano clásico se toca con paciencia?

Corpus 4_Nivel suprasegmental / Frases “marco” en contexto con imágenes

	1.	Este pino es el mejor para la mesa	Este vino es el mejor para la mesa	
	2.	Siempre me acuerdo de tu cava	Siempre me acuerdo de tu capa	
	3.	!Voy a dibujar el torso de un hombre!	!Voy a dibujar el dorso de la mano de un hombre!	
	4.	¿Te gusta esta seta?	¿Te gusta esta seda?	
	5.	Mañana compraremos una casa	Mañana compraremos una gasa	
	6.	Pedro toca la guitarra	Pedro usa una toga	
	7.	No me gustan los peros	No me gustan los perros	
	8.	Mi hermano quiere un muro	Mi hermano quiere un mulo	
	9.	Ayer me encontré un sumo	Ayer me encontré un zumo	
	10.	La tasa de polución ha subido	La taza del café se ha roto	
	11.	David suena la campana	David sueña con su hermana	
	12.	A mi sobrino le encanta este dragón	Mi sobrino es un tragón	

ANEXO X / CUESTIONARIO ALUMNOS

Para saber acerca de las necesidades y los datos de los alumnos les presentamos este cuestionario basado en el “Plan de Acción Didáctico” de:

NARANJO BASTIDAS, Ana Lucía (2009): *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivo.*

Memoria de máster. Universidad de Nebrija. Disponible en:

http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010AnaLuciaNaranjo/PDA_AnaLucia_Naranjo_2009.pdf [Consultado 21.02.13].

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

Este cuestionario nos servirá para conocerte mejor y poder mejorar en el futuro. Rellena las casillas y elige las opciones más apropiadas según tu criterio

1. Rellena los espacios con tus datos personales

Nombre	
Lugar de nacimiento	
¿Cuánto tiempo llevas en HK?	
Lengua materna	
Edad	
Nivel de estudios	
¿Con quién vives en la actualidad?	
¿Has estudiado español antes? ¿Por cuánto tiempo?	

2. ¿Qué lenguas conoces y a qué nivel? [A1/A2; B1/B2; C1/C2]

Mandarín	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Dialecto chino	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Español	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Inglés	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Francés	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Alemán	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Japonés	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Coreano	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Dialecto Chino	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Otro	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo

3. ¿Por qué estudias español?

Porque quiero conocer mejor la cultura de España y Latinoamérica.	
Porque quiero estudiar en una universidad española.	
Porque voy a tener más oportunidades de trabajo en China.	
Porque quiero hacer negocios con países de habla hispana.	
Otros (especifica)	

4. Marca las opciones que crees que son más difíciles para ti en este momento

Hablar en español	
Escribir en español	
Leer en español	
Comprender cuando hablan español	
Adaptarte a la vida en España	
La gramática	
El vocabulario	
La cultura española	
Otros (especifica)	

5. ¿Te comunicas en español fuera de la clase?

¿Con quién?	
¿Para qué?	
¿Cuándo?	
¿Dónde?	

6. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

En clases privadas con un profesor	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
En grupos de 2 personas	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
En grupos pequeños (3-4 personas)	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
En grupos grandes (5-más personas)	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Toda la clase con el profesor	Nada	Un poco	Bastante	Mucho

7. ¿Qué prefieres hacer en la clase de español?

Hacer actividades de gramática	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Aprender palabras nuevas	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Actividades para hablar con los compañeros de clase	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Actividades con juegos	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Hacer actividades con temas de jóvenes y noticias recientes	Nada	Un poco	Bastante	Mucho

8. ¿Qué es lo que más te ha gustado de todo lo que has estudiado hasta ahora en la clase de español? ¿Por qué?

9. ¿Cuántas horas crees que necesitas para estudiar y hacer tareas fuera del aula? (de lunes a viernes)

Estudio en casa lo que vemos en clase cada día minutos/ horas

En hacer las tareas que me manda la profesora para casa empleo minutos/ horas

Muchas gracias por tu colaboración :)

ANEXO XI / RECOPILACIÓN DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR ASPECTOS FÓNICOS DE ELE

En general, en los manuales de ELE se le dedica más atención a los aspectos gramaticales y léxicos que a los fónicos, a pesar del importante papel que estos desempeñan en el acto comunicativo. Sólo hay que detenerse mínimamente en consultarlos para tomar conciencia de esta realidad y apreciar las lagunas que en este sentido presentan, en especial, en lo que afecta a los aspectos prosódicos de la lengua. Buena prueba de ello son las actividades que plantean, fundamentalmente de carácter reproductivo y no productivo (escucha/lee) por lo que su puesta en práctica se hace muy monótona y desmotiva a los alumnos.

Hemos creído, pues, interesante y oportuno añadir las observaciones que Xiaojing (2008) señala en su trabajo acerca de las dificultades en la expresión oral por parte de sinohablantes. En esta obra el autor nos habla de lo característico que es que los alumnos chinos mantengan un silencio prolongado, en parte provocado por la falta de voluntad en el hablar (cultural) y en parte por la falta de habilidad para hablar. Comenta también que es una forma cultural de mostrar respeto y sumisión, de acuerdo con las doctrinas por las que se rigen: el confucionismo y taoísmo les enseña que hay que pensar antes de hablar y que es de importancia mantener la jerarquía y la búsqueda de los intereses comunes en detrimento del reconocimiento individual.

Esto se proyecta aún más en la clase de lengua extranjera ya que los alumnos no manejan la lengua con fluidez y se sienten verbalmente inferiores ante esa situación, a lo que hay que añadir el miedo tremendo que tienen al ridículo en público o a sentirse inferiores verbalmente.

El estudiante chino estudia mucho y se esfuerza pero no contempla el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que no hace esfuerzos para interactuar en el aula. Para contrarrestar el silencio en clase dentro del contexto chino, Xiaojing (2008) hace dos propuestas que consideramos valiosas para el profesor de español que trabaja con este tipo de alumnos ya que las hemos puesto a prueba en nuestra clase de ELE y hemos podido comprobar su eficacia:

➔ La primera trata de cambiar la relación tradicional que se establece entre profesor y alumno mediante las siguientes actividades:

- a. Informalización del contexto: aspectos relacionados con los tratamientos entre los participantes, las actividades, el ambiente de la clase, etc.
- b. Inmersión afectiva del profesor: romper la barrera entre el profesor y los alumnos abordando temas relacionados con la vida cotidiana (contacto fuera del aula).
- c. Agrupamientos y actividades lúdicas en un ambiente cooperativo y relajado.
- d. Preparación de las intervenciones y discusiones en pareja o en pequeños grupos para estar más seguros antes de hablar ante el grupo.

➔ La segunda propuesta está relacionada con estrategias pensadas para lograr que los alumnos hablen en clase y al mismo tiempo mejoren su imagen personal.

- a. Valoración de ejercicios y redacciones escritas: para reforzar la confianza en sí mismos y desterrar la idea de sentirse inferiores a nivel verbal.

- b. Establecimiento de intervenciones y exposiciones por turno: les ayuda a superar la timidez al tener que intervenir a petición del profesor.
- c. Valoración positiva de las intervenciones en clase.
- d. Establecimiento de debates sobre temas de interés.

Después de reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre la lengua china y la española, y una vez que hemos observado las dificultades con las que se encuentran los alumnos sinohablantes, hemos decidido completar nuestro trabajo con una selección de actividades. Para ello hemos tenido en cuenta el nivel, la edad y las preferencias temáticas de los alumnos para poder motivarlos de una manera lúdica, tanto en la práctica individual como en la de pareja o grupo. Gracias a los juegos como instrumento didáctico, los alumnos pueden aprender mientras se divierten, ya que se crea un ambiente distendido que favorece que alumnos y profesor compartan experiencias comunicativas.

Ya que en el proceso de enseñanza-aprendiente de ELE es necesario desarrollar tanto las destrezas comunicativas orales (hablar y escuchar) como las escritas (leer y escribir), hemos intentado integrarlas, ya sea de manera explícita o implícita.

A continuación exponemos un total de 22 actividades especialmente destinadas a alumnos de nivel inicial e intermedio, algunas de ellas puestas en práctica con nuestros alumnos sinohablantes para comprobar la efectividad de las mismas. Para su elaboración nos hemos basado en las experiencias adquiridas por especialistas en esta materia a lo largo de su actividad docente y expuestas en diversos manuales al uso (Cortés Moreno 2000, 2002^a, 2002^b, 2003, 2007, 2008, 2009 y Gil Fernández 2007). Estas actividades han sido distribuidas en cinco bloques temáticos en función del

tipo de conocimiento y adiestramiento que el alumno debe adquirir a lo largo de su proceso de aprendizaje, comenzando por el nivel segmental y continuando por el suprasegmental. El diseño y la organización interna de cada una de ellas está en función de los objetivos que se quieren conseguir y consisten en una serie de ejercicios y juegos que garantizan un adecuado progreso del alumno en la adquisición del nivel fónico de la lengua y que son de fácil aplicación en la clase de ELE.

Seleccionamos las más interesantes para nuestro proyecto, pero hay muchas otras bastante productivas. Aquí presentamos ideas para que los alumnos, entre otras cosas, aprendan a discriminar, practiquen y mejoren la pronunciación de algunos sonidos consonánticos del español ajenos a su lengua materna, conozcan la distribución silábica del español, se familiaricen con el acento y sus normas, se acostumbren a distribuir adecuadamente las pausas llenas y vacías³⁷⁴ a lo largo del discurso, y aprendan a escuchar y percibir las variaciones tonales características del español. En definitiva, se trata de hacerles ver la importancia que tiene en el proceso comunicativo la correcta articulación de los sonidos y el dominio de la prosodia para llegar a ser entendidos satisfactoriamente.

³⁷⁴ Interrupciones intencionadas o no.

I. ACTIVIDADES

1. LOS SONIDOS CONSONÁNTICOS

1.1. Discriminación fonológica de las consonantes oclusivas³⁷⁵

Para calentar: Con este juego se trabajan las oposiciones entre fonemas laxos (sonoros) y tensos (sordos): /b/-/p/, /d/-/t/, /g/-/k/. La respuesta de los alumnos no es verbal, es física. Se les da instrucciones de lo que tienen que hacer cuando oigan al profesor decir:

<ul style="list-style-type: none"> • ‘Pompas de jabón’ → soplar
Pero si escuchan: ‘Bombas de Japón’ → agachar la cabeza y cruzar las manos por encima, como protegiéndose
<ul style="list-style-type: none"> • ‘Dos’ → indicar ese número con los dedos
Pero si escuchan: ‘Tos’ → toser
<ul style="list-style-type: none"> • ‘Goma’ → hacer gesto de borrar
Pero si escuchan: ‘Coma’ → hacer gesto de masticar

1.2. Percepción e identificación de la consonantes [r] y [l]³⁷⁶

Material necesario: Una serie de oraciones con pares mínimos contextualizados reproducidas en folios que se reparten entre los estudiantes.

Requisitos: El profesor debe explicar a los alumnos antes de realizar este ejercicio que en español existe contraste entre la vibrante y la lateral con trascendencia comunicativa.

Tareas: El profesor lee en voz alta una de las dos oraciones que se presenta en cada caso para contextualizar los pares mínimos. Por ejemplo, lee la oración b. de

a. En el patio había una losa / b. En el patio había una rosa

³⁷⁵ Basada en Cortés Moreno (2000).

³⁷⁶ Las actividades 1.2., 1.3., 1.4., 2.1., 2.2., 2.3., 3.1., 3.2., 4.1., 4.2., 4.3., 5.1., y 5.2. están tomadas de Gil Fernández (2007).

Cada alumno debe rodear con un círculo la opción leída por el profesor, en el ejemplo la que contiene la palabra *rosa*.

Objetivos: El profesor se dará cuenta de cuáles son realmente los problemas de percepción y de identificación de consonantes que afectan a sus estudiantes, es decir, podrá avanzar un diagnóstico que le permita posteriormente preparar estímulos específicos para corregir los errores detectados.

1.3. Reconocimiento y producción controlada de la consonantes [θ]

Material necesario: Diversos conjuntos de palabras impresos en hojas separadas para repartir a los estudiantes. Todos los vocablos que integran cada clase, excepto uno, deben compartir un determinado sonido consonántico.

Procedimiento: Conviene dividir la clase por parejas, para que el ejercicio resulte más enriquecedor y ameno.

Tareas: Cada par de alumnos ha de descubrir cuál es la palabra que no encaja dentro de la agrupación que les ha correspondido por no poseer el sonido que todas las demás palabras componentes de ese conjunto comparten. Por ejemplo,

<i>avestruz</i>	<i>cielo</i>	<i>zapato</i>	<i>acerca</i>	<i>academia</i>	<i>acelerar</i>	<i>cafecito</i>
-----------------	--------------	---------------	---------------	-----------------	-----------------	-----------------

La consonante que se representa en todas estas palabras es la [θ], excepto en el caso de academia, que es por ello el término que deberían aislar los estudiantes. Después, cada pareja habrá de explicar al resto de la clase en voz alta qué vocablos conformaban su grupo y cómo han resuelto el ejercicio.

Objetivos: Se practica a la vez la discriminación perceptiva y la pronunciación de las distintas consonantes y se incide en las reglas de correspondencia entre la grafía y los sonidos del español.

1.4. Representación de un diálogo: practicar las consonantes [r] y [r̄]

Material necesario: Diálogos diseñados por el profesor para practicar las consonantes más problemáticas para el alumnado.

Procedimiento: La clase se divide en parejas. Cada una de ellas recibe un diálogo impreso, que deberá preparar en su tiempo libre para realizar el ejercicio en la clase siguiente.

Tareas: Suponiendo que a un par de alumnos le corresponda un texto como el que abajo se reproduce, concebido para practicar la /r/ inicial y la agrupada, la tarea consiste en llevar a cabo con él una pequeña representación ‘teatral’ frente a la clase, lo más ensayada, y al mismo tiempo, natural, posible:

- *Pedro, ¿hiciste el recado que te pedí?*
- *Recogí los pantalones, pero se me olvidó el reloj.*
- *Resulta que cada vez que te pido algo, se te olvida.*
- *Pero, Rosa, recuerda que he reparado el frigorífico, he rehogado la verdura y he ayudado al niño a resolver los problemas de geografía.*
- *Y recuerda tú que yo he revisado las facturas, he rebozado y he frito los filetes y he repasado el suelo de la cocina. En fin, lo de siempre...*

Objetivos: Conseguir hacer más interesante, más amena y más comunicativa la práctica controlada de las consonantes.

1.5. Bingo de palabras³⁷⁷

A) Esta actividad consiste en una adaptación del famoso juego del bingo pero adaptado para jugar con algunos de los sonidos problemáticos que hemos tratado anteriormente en el TFM. El objetivo es practicar tanto la percepción y la discriminación auditivas como la pronunciación para mejorar la competencia fónica.

- Dividimos la clase en grupos de 4. Para el juego cada alumno va a necesitar tres fichas como esta, una para cada partida.

Les damos una copia de estas cinco listas de palabras dedicada a un par mínimo de fonemas: /r/-/r̄/, /s/-/θ/, /b/- p/, /d/-/t/, /g/-/k/

³⁷⁷ Extraída de Cortés Moreno (2003).

1	2	3	4	5
/r/ - /r/	/s/ - /θ/	/b/ - /p/	/d/ - /t/	/g/ - /k/
cero, cerro hierro, hierro caro, carro pero, perro coro, corro ...	tasa, taza masa, maza cosido, cocido siervo, ciervo as, haz ...	baño, paño vino, pino beso, peso cava, capa van, pan ...	de, te nada, nata deja, teja hada, ata denso, tenso ...	guiso, quiso gorra, corra gata, cata gana, cana gama, cama ...

Deben escoger 3 palabras de cada lista (15 en total) y escribirlas aleatoriamente en su ficha (una en cada casilla):

haz	cero	cama	vino	pan
nada	nata	quiso	ciervo	perro
coro	denso	beso	gata	cosido

En cada grupo hay un coordinador al que se le entrega una fotocopia con las cinco listas de palabras que hemos visto más arriba. Cuando llegue el momento, irá leyendo al azar palabras de su fotocopia y señalando las palabras que lea.

Dado que el objetivo del juego es practicar la audición, los alumnos no deben mirar la fotocopia sino escuchar para trabajar la percepción fónica. Para que todos tengan ocasión de practicar la producción (pronunciación), el coordinador se irá turnando en cada partida.

Las reglas del juego son prácticamente las mismas del bingo tradicional: cada vez que un jugador oye alguna de las palabras de su ficha, debe tacharla; el primer jugador que señale cinco palabras de una línea de su ficha canta «línea»; el primero que señale las quince palabras de su ficha canta «bingo» y gana la partida. La fotocopia del coordinador sirve para comprobar. Para que todos los alumnos puedan hacer de coordinador, lo ideal es que jueguen cuatro partidas.

1.6. Dominó de palabras³⁷⁸

Esta actividad es una adaptación del dominó. Retomamos los mismos sonidos problemáticos que hemos analizado en el TFM y con los que ya

³⁷⁸ Cortés Moreno (2009).

hemos jugado en el bingo. El objetivo aquí vuelve a ser practicar tanto la percepción como la producción, y así mejorar la competencia fónica.

Volvemos a jugar en grupos pero esta vez de 5. A diferencia del dominó tradicional, este se juega con 55 fichas (en las que aparecen un total de 110 palabras) como estas.



Las reglas generales del juego son las mismas de dominó tradicional: se colocan todas las fichas boca abajo; cada jugador toma siete fichas; las sobrantes se dejan para “robar”; cuando le toca el turno a un jugador, y este no tiene ninguna ficha adecuada, debe “robar” fichas hasta que pueda poner una; si ya no quedan fichas para “robar”, entonces dice «paso» y cede el turno al siguiente; gana la partida el que consiga deshacerse antes de todas sus fichas.

Se han añadido otras normas con fines didácticos: cada vez que un jugador coloca sobre la mesa una ficha, lee ambas palabras, recalcando las letras resaltadas, p. ej., (v. más abajo la ficha de la izquierda) diciendo “celo con ele y taza con zeta”; el siguiente jugador busca entre sus fichas alguna que contenga el mismo fonema de cualquiera de los dos extremos de fichas previamente colocadas (no necesariamente la misma letra o grafema), y coloca la ficha a continuación. Un ejemplo de cuatro fichas ya colocadas:



Estamos trabajando fonemas (no grafemas), por lo que ‘taza’ casa perfectamente con ‘ceno’, y ‘vaso’ queda perfectamente emparejado con ‘baño’.

1.7. Discriminación entre /s/-/θ/; /l/, /r/ y /r̄/; /p, t, k/; /b, d, g/³⁷⁹

Descripción

El objetivo principal es trabajar los fonemas españoles que suelen causar más dificultades de comunicación a los estudiantes chinos, en concreto, las

³⁷⁹ Cortés Moreno (2007).

confusiones entre /s/ y /θ/, entre /l/, /r/ y /r̄/, entre /b/ y /p/, entre /d/ y /t/, así como entre /g/ y /k/.

Introducción a la actividad

Anunciamos que durante esa sesión de trabajo vamos a realizar un divertido juego para trabajar la pronunciación. Para empezar a contextualizar la actividad, leemos estas parejas de palabras diferenciadas entre sí por un único fonema (los llamados ‘pares mínimos’):

«casar - cazar»	«vez - pez»	«vara - para»	«cocer - coser»
«dos - tos»	«gol - col»	«de - te»	«gala - cala»

Y a continuación, estos tríos:

«pelo - pero - perro»	«pila - pira - pirra»
«pela - pera - perra»	«alas - aras - arras»

Preguntamos cuántos perciben la diferencia de sonidos en cada caso, independientemente de que entiendan o no el significado de las palabras.

Pasos de la actividad

1. En primer lugar, la plantilla. Les damos una copia a los alumnos. Explicamos que los signos que figuran en la primera fila pertenecen al Alfabeto Fonético Internacional y que cada uno de ellos representa la pronunciación de la letra subrayada en la palabra de la segunda fila, bajo el signo en cuestión, por ejemplo, /s/ representa la ese de *tasa*. Los leemos todos y los ejemplos para asegurarnos de que comprenden la relación entre fonemas y grafemas, es decir, entre pronunciación y escritura. Aprovechamos para recordar que en español la pronunciación del grafema *b* es idéntica a la del grafema *v* y que ambos corresponden a un único fonema /b/, del mismo modo que el grafema *c* en la palabra *ceno* y el grafema *z* en la palabra *taza* corresponden a un único fonema /θ/.

Una vez que el planteamiento haya quedado claro, les dictamos unas listas de palabras, con el fin de que las vayan clasificando en su plantilla. Es conveniente recalcar el fonema en cuestión, dado que algunas palabras podrían adscribirse a una u otra lista, según se dirija la atención hacia uno u otro fonema de la palabra en cuestión, por ejemplo, *paso* con *p* se opone a *vaso* con *v*, pero al mismo tiempo *paso* con *s* se opone a *pazo* con *z*.

Al leerles las palabras de las distintas listas, podemos proceder de esta manera:

Lista 1: mencionamos la letra subrayada, por ejemplo, «tasa con ese», «cocido con ce», «pala con ele», «cerro con erre», etc.

Lista 2: al leerles las palabras de la lista 2, recalamos con la voz el fonema en cuestión.

Lista 3: será suficiente con que leer las palabras con suficiente claridad.

Al finalizar esta actividad introductoria, en la que paso a paso va aumentando el grado de dificultad, podemos mostrarles esta plantilla completada, y así cada alumno podrá verificar sus resultados.

2. Ahora por fin llega el juego, inspirado en el popular dominó, que quizá algunos alumnos ya conozcan. A diferencia del dominó tradicional (con 28 fichas), en las fichas de éste no aparecen puntos, sino palabras, justamente las 110 de la lista, recogidas en 55 fichas, de tal modo que cada uno de los once fonemas se va combinando ficha a ficha con los diez restantes.

Las fichas que adjuntamos se imprimen y recortan o incluso los mismos alumnos, por grupos, pueden elaborar las fichas de su propio dominó con la misma información que aparece en éstas, pero en fichas de cartulina de unos 3 x 5 cm y poniendo en un color chillón las letras subrayadas.

Necesitamos un juego de 55 fichas para cada grupo. Si es posible, los alumnos se colocan en grupos de cinco, pero en función de la cantidad de alumnos que haya, los grupos también pueden ser un poco más reducidos (tres o cuatro personas) o más amplios (seis o siete). Primero deben colocar todas las fichas boca abajo encima de la mesa y después cada jugador tomará diez fichas; las fichas sobrantes se colocan boca abajo en una esquina de la mesa.

El primer jugador coloca sobre la mesa cualquiera de sus fichas, ahora ya boca arriba, de modo que los demás puedan ver las dos palabras que figuran en ella y, además, debe leer en voz alta ambas palabras, recalando en cada caso la letra subrayada. El siguiente jugador busca entre sus fichas alguna que contenga otra palabra con el mismo fonema. Si, por ejemplo, la primera ficha que se coloca es la que tiene las palabras ceno y vaso, el segundo jugador podría colocar, junto a la palabra ceno, por ejemplo, la ficha que tiene las palabras taza y celo, dado que la ce de ceno y la zeta de taza corresponden a un mismo fonema. En este caso diría «ceno con ce y taza con zeta» y a continuación informaría al siguiente jugador de las dos palabras que en ese momento quedan colocadas en los extremos: «vaso

con uve y *ce/lo* con ele». Por aquello de que una imagen vale más que mil palabras, muéstrales en la pizarra el siguiente ejemplo de cuatro fichas ya colocadas.

Cuando le toca el turno a un jugador y éste no tiene ninguna ficha adecuada para colocar, entonces debe «robar», es decir ir tomando una a una las fichas sobrantes hasta que consiga una ficha adecuada para colocar en ese momento; en el caso de que ya se hayan acabado las fichas sobrantes, dice «paso» y cede el turno al jugador siguiente. Al igual que en el dominó tradicional, gana esta primera partida del juego aquel jugador que consiga deshacerse antes de todas sus fichas.

3. Como culminación del juego, explicamos que ahora se trata de recuperar el mayor número de fichas posibles. El jugador que ha ganado la partida sale primero en esta segunda parte del juego. Ahora se trata de formar una frase correcta gramaticalmente y que tenga lógica, con palabras de cualesquiera fichas de las que hay colocadas en la mesa. Para cada frase se pueden emplear tantas fichas como el jugador desee. Si la frase es considerada correcta, el jugador que la ha dicho se queda con todas las fichas que ha utilizado para formarla. Por ejemplo, con las dos primeras fichas, se podría construir esta sencilla frase: «He tomado cocido de primero y carne asada de segundo». Los jugadores del grupo se van turnando para formar frases. Gana la segunda partida del juego quien consiga recuperar el mayor número de fichas.

PLANTILLA

/s/	/θ/	/l/	/r/	/r/	/b/	/p/	/d/	/t/	/g/	/k/
ta <u>s</u> a	ta <u>z</u> a	pe <u>l</u> o	pe <u>r</u> o	pe <u>r</u> ro	va <u>b</u> o	pa <u>p</u> o	dí <u>d</u> a	tí <u>t</u> a	ga <u>g</u> o	ca <u>k</u> o

LISTAS DE PALABRAS

- 1.- *Tasa, cocido, asada, pala, as, hiero, seno, cerro, sima, bata, caso, paso, masa, domar, sueco, ata, cosido, pago, rasa, casa, taza, celo, maza, caro, azada, hierro, ceno, vaso, cima, peso, haz, dída, cazo, coto, zueco, vago, raza.*
- 2.- *Toza, hielo, para, pelo, perra, calo, sala, hilo, hada, paño, cala, torso, vino, pela, pila, foro, corral, cana, pegar, pera, van, cero, pan, pero, deme, Sara, tomar, coro, guiso, coral, parra beso calco, carro, paca, corro, perro.*
- 3.- *Corral, gorra, forro, Baco, té, moda, viso, baño, denso, pata, vaca, teja, cava, gana, vez, Paco, pez, de, capa, tía, piso, pino, pecar, gallo, codo, dorso, toga, teme, deja, quiso, tenso, galgo, mota, corra, gasa, callo.*

/s/	/θ/	/l/	/r/	/r/	/b/	/p/	/d/	/t/	/g/	/k/
ta <u>s</u> a	ta <u>z</u> a	pe <u>l</u> o	pe <u>r</u> o	pe <u>rr</u> o	<u>v</u> aso	<u>p</u> aso	<u>d</u> ía	<u>t</u> ía	ga <u>ll</u> o	ca <u>ll</u> o
a <u>s</u> ada	co <u>c</u> ido	pa <u>l</u> a	hie <u>r</u> o	hie <u>rr</u> o	<u>b</u> ata	<u>p</u> eso	<u>d</u> omar	a <u>t</u> a	pa <u>g</u> o	ca <u>s</u> a
a <u>s</u>	ma <u>z</u> a	ce <u>l</u> o	ca <u>r</u> o	pe <u>rr</u> a	<u>v</u> ino	<u>p</u> añ <u>o</u>	ha <u>d</u> a	co <u>t</u> o	va <u>g</u> o	to <u>c</u> a
<u>s</u> eno	a <u>z</u> ada	hie <u>l</u> o	pa <u>r</u> a	co <u>rr</u> al	<u>v</u> an	<u>p</u> an	<u>d</u> eme	to <u>r</u> so	pe <u>g</u> ar	<u>c</u> ana
<u>s</u> ima	<u>c</u> eno	ca <u>l</u> o	fo <u>r</u> o	pa <u>rr</u> a	<u>b</u> eso	<u>p</u> aca	mo <u>d</u> a	to <u>m</u> ar	gui <u>s</u> o	ca <u>l</u> co
ca <u>s</u> o	<u>c</u> ima	sa <u>l</u> a	pe <u>r</u> a	ce <u>rr</u> o	<u>v</u> iso	<u>p</u> ata	<u>d</u> enso	<u>t</u> é	go <u>r</u> ra	Pa <u>c</u> o
ma <u>s</u> a	ha <u>z</u>	hi <u>l</u> o	ce <u>r</u> o	ca <u>r</u> ro	<u>b</u> año	<u>p</u> ez	<u>d</u> e	mo <u>t</u> a	ga <u>n</u> a	Ba <u>c</u> o
<u>s</u> ueco	ca <u>z</u> o	ca <u>l</u> a	Sa <u>r</u> a	co <u>rr</u> o	<u>v</u> aca	ca <u>p</u> a	co <u>d</u> o	te <u>j</u> a	to <u>g</u> a	pe <u>c</u> ar
co <u>s</u> ido	zue <u>c</u> o	pe <u>l</u> a	co <u>r</u> o	co <u>rr</u> al	ca <u>v</u> a	<u>p</u> iso	<u>d</u> orso	te <u>m</u> e	ga <u>l</u> go	co <u>r</u> ra
ra <u>s</u> a	ra <u>z</u> a	pi <u>l</u> a	co <u>r</u> al	fo <u>rr</u> o	<u>v</u> ez	<u>p</u> ino	<u>d</u> eja	te <u>n</u> so	ga <u>s</u> a	qui <u>s</u> o

tasa	asada	as	seno	sima	caso	masa	sueco	cosido	rasa	taza	maza	azada	ceno
cocido	pala	hierro	cerro	bata	paso	domar	ata	pago	casa	celo	caro	hierro	vaso
sueco	cosido	rasa	taza	maza	azada	ceno	carro	corro	perro	corral	forro	viso	baño
ata	pago	casa	celo	caro	hierro	vaso	Paca	moda	té	gorra	Baco	pata	denso
cima	haz	cazo	zueco	raza	hielo	pelo	vaca	cava	vez	pez	capa	piso	pino
peso	día	coto	vago	toca	para	perla	teja	gana	Paco	de	tía	gallo	pecar
calo	sala	hilo	cala	pela	pila	foro	pera	cero	pero	Sara	coro	coral	parra
vino	pañó	hada	torso	pegar	cana	corral	van	pan	deme	tomar	guiso	calco	beso
				codo	dorso	deja	tenso	mota	gasa				
				teme	Toga	quiso	galgo	corra	callo				

2.1. Percepción e identificación de sílabas

718

Procedimiento: el profesor presenta a los estudiantes, en voz alta y de uno en uno, estímulos como los que abajo se proponen. Es importante que no tenga significado en español para que la atención de los alumnos no se desvíe hacia su contenido semántico y se concentre en su forma fónica.

<i>catopieno</i>	<i>solizaón</i>	<i>pretilamente</i>	<i>bicular</i>
------------------	-----------------	---------------------	----------------

Y les hace preguntas como las siguientes sobre cada uno de ellos:

- ¿Cuántas sílabas tiene?*
- ¿Cuántas vocales diferentes?*
- ¿Hay dos vocales seguidas?*
- ¿Hay alguna sílaba que acabe en consonante?*
- ¿Hay alguna sílaba acentuada?*

Tareas: Cada alumno debe escuchar atentamente los estímulos propuestos y tratar de responder las preguntas formuladas.

Objetivos: De nuevo aquí se trata de agudizar la capacidad de discriminación perceptiva del estudiante y de sensibilizarlo con la relación a las nuevas estructuras con las que ha de enfrentarse en español.

2.2. Segmentación de palabras en sílabas y pronunciación

Material necesario: Varias listas de palabras españolas. Por ejemplo:

<i>Camello, vitrina, coche, sospechosamente, queso, solo, fue, extraordinario, enjaulado, sal</i>

Procedimiento: La clase se divide en parejas. A cada pareja se le entrega uno de los listados de palabras preparados por el profesor.

Tareas: Cada pareja debe agrupar las palabras que ha recibido en el folio en columnas de acuerdo con el número de sílabas que tengan. Así, por ejemplo, *mar* irá en la columna de vocablos de 1 sola sílaba, pero *enjaulado* formará parte de la de palabras de 4 sílabas. A continuación, cada pareja tendrá que construir un breve diálogo (pregunta-respuesta) en el que aparezcan algunas de las palabras que les ha correspondido segmentar.

Objetivos: Practicar la segmentación en sílabas de las palabras castellanas, lo cual a ciertos estudiantes les resulta más difícil de lo que podría pensarse, y aprovechar esta actividad como excusa para iniciar un breve intercambio comunicativo.

2.3. Resilabeo

Material necesario: Tarjetas con frases en castellano. P.e.:

Mis amigos son asturianos//Es un hombre grueso y alto//Me asombra que sepáis inglés

Procedimiento: El profesor tendrá que ejemplificar previamente el tipo de tarea que han de realizar los estudiantes. También se les dice que el proceso de resilabeo es muy importante en español para conseguir una pronunciación y ritmo adecuados.

Tareas: Cada pareja de alumnos recibe una tarjeta diferente y deberá preparar la pronunciación de esa rase en dos estilos: uno lento, con las palabras hiperarticuladas y casi aisladas, y el otro, natural, fluido y rápido. Después, los dos harán una demostración en voz alta → (# representa una pausa)

Objetivos: Llamar la atención de los alumnos acerca del proceso de resilabeo, que se da mucho más frecuentemente y extensamente en el habla coloquial que en el formal, aunque se produce de modo natural en ambos registros. Introducir de manera implícita la diferencia entre el discurso ‘real’ y el habla ‘de clase’.

2.4. Divide las palabras... y vencerás³⁸⁰

Descripción

El objetivo de esta actividad es que los alumnos aprendan a separar las sílabas en español, centrándonos en la pronunciación. Para ello los alumnos trabajarán con unas palabras sueltas y con unos textos sencillos.

Saber dividir una palabra en las sílabas que la componen resultará de suma utilidad para los alumnos porque los ayudará a:

- pronunciar la palabra correctamente
- colocar el acento ortográfico (la tilde)
- poder realizar correctamente la partición de una palabra al final de una línea (mediante el uso del guion)

Introducción a la actividad

³⁸⁰ Cortés Moreno (2008).

Debemos explicar que en español la mayoría de las palabras se forman combinando vocales y consonantes, aunque algunas sílabas están formadas exclusivamente por vocales. Escribimos en la pizarra los siguientes ejemplos de sílabas (las subrayadas) y explicamos que las ‘sílabas abiertas’ son las que terminan en vocal, mientras que las ‘sílabas cerradas’ son las que terminan en consonante:

- sílaba abierta o libre: mo-li-no
- sílaba cerrada o trabada: ár-bol

Insistimos en la importancia de saber dividir una palabra en sílabas, porque les ayudará a:

→ Pronunciar correctamente en situaciones como éstas:

- Si un alumno, cuando está leyendo un texto, encuentra una palabra nueva y no sabe agrupar las letras en sílabas, puede ocurrir que lea algo irreconocible (por ejemplo, que pronuncie *abrió* como */ab-rrió/, en lugar de /a-brió/, *francés* como */frank-és/, en lugar de /fran-θés/, etc.
- En algunos casos (principalmente en palabras con diptongos o triptongos), los errores en la división pueden ocasionar errores en la posición del acento prosódico y esto puede dar lugar a pronunciar, por ejemplo, *Paraguay* como */pa-ra-gú-ai/, en lugar de /pa-ra-guái/.

→ Escribir correctamente en estas dos situaciones:

- Para decidir si se pone o no el acento ortográfico (la tilde), ya que las reglas de acentuación se basan en la determinación de cuál es la última, penúltima, antepenúltima sílaba de una palabra o en el reconocimiento de diptongos, triptongos, etc.
- Para separar una palabra mediante un guión en los casos en que esta no cabe completa al final de una línea.

Pasos de la actividad

1. Se le entrega a cada alumno una copia de la ficha de trabajo 1, en la que se les propone trabajar con varios tipos de sílabas. Les explicamos la introducción teórica y las instrucciones de la ficha antes de dales el tiempo necesario para que hagan la actividad en parejas.

2. Una vez clasificadas todas las sílabas de la fábula de la ficha anterior, se proyecta en una transparencia la clave de la ficha de trabajo 1, para

que los alumnos comprueben si han hecho bien la actividad y puedan preguntar si tienen alguna duda.

3. A continuación, ellos mismos pueden escribir en la pizarra otras palabras que se les ocurran. Cuando haya suficientes palabras, agrupados en parejas, deben intentar dividir en sílabas esas nuevas palabras y después clasificar las sílabas resultantes en una tabla como ésta. En la tabla aparecen algunas columnas nuevas, es un espacio que se ha reservado por si en las palabras nuevas aparecen tipos de sílabas diferentes de los que antes han aparecido. Los nuevos tipos de sílabas pueden responder por ejemplo, a estas agrupaciones: tres o cuatro consonantes seguidas (*transporte, construcción*), presencia de triptongos (*buey*).

4. Tras esta primera fase práctica, llegamos a la fase de sistematización teórica, es decir, al momento en que los alumnos tendrán que descubrir unas reglas a partir de los datos que han anotado en las distintas tablas que los han ayudado a clasificar las sílabas. Se entrega la ficha de trabajo 2, sobre las reglas de separación de sílabas, para que trabajen también en parejas. Al finalizar el trabajo con la ficha, se realiza una puesta en común, con ayuda de una transparencia con las reglas generales sobre la separación de sílabas en español.

5. Por último, llega la hora de comprobar la validez de las reglas. Para ello, deben intentar dividir las palabras que aparecen en la ficha de trabajo 3. Cuando terminen, usamos una transparencia con la clave de la ficha de trabajo 3.

FICHA DE TRABAJO 1

1. En español hay dos tipos básicos de fonemas: (1) vocales y (2) consonantes. En cada sílaba hay, por lo menos, una vocal. Esta vocal puede combinarse con otra(s) vocal(es) o alguna(s) consonante(s) para formar sílabas de varios tipos.

2. Aquí tienes una fábula de Esopo; en el texto las sílabas aparecen separadas por guiones.

Ha-bí-a u-na vez un zo-rro que te-ní-a mu-cha ham-bre. I-ba por el cam-po y vio u-na pa-rra car-ga-da de u-vas. El zo-rro sal-tó pa-ra co-ger un ra-ci-mo, pe-ro no lo al-can-zó. Sal-tó o-tra vez, pe-ro tam-po-co lle-gó. Des-pués de in-ten-tar-lo va-rias ve-ces, se fue di-cien-do: ¡Bah!, se-gu-ro que no es-tán dul-ces to-da-ví-a.

3. Tomamos una por una las sílabas de la primera frase de la fábula y encontramos los siguientes tipos de sílabas. ¿Qué sílaba es la más frecuente?

Tipos	Sílabas
V	<i>ha, u, a</i>
C+V	<i>bí, na, zo, rro, que, te, ní, mu, cha</i>
C+V+C	<i>vez</i>
V+C	<i>un, ham</i>
2C+V	<i>bre</i>

4. Con tu compañero, ¿seríais capaces de clasificar las demás sílabas del texto en la siguiente tabla?

TIPOS	SÍLABAS
V	<i>ha, u, a,</i>
C+V	<i>bí, na, zo, rro, que, te, ní, mu, cha,</i>
C+V+C	<i>vez,</i>
V+C	<i>un, ham,</i>
2C+V	<i>bre,</i>
C+D	
C+D+C	

CLAVE DE LA FICHA DE TRABAJO 1

Tipos	Sílabas
V	<i>ha, u, a, i, y, o,</i>
C+V	<i>bí, na, zo, rro, que, te, ní, mu, cha, ba, po, pa, rra, ga, da, de, tó, ra, co, ci, mo, pe, ro, no, lo, lle, gó, va, ve, se, dí, do, bah, gu, ví</i>
C+V+C	<i>vez, por, cam, car, vas, sal, ger, can, tam, des, ten, tar, ces, tán, dul, ces</i>
V+C	<i>un, ham, el, al, in, es</i>
2C+V	<i>bre, tra</i>
C+D	<i>vio, fue</i>
C+D+C	<i>pués, rias, cien</i>

Nota: Algunas de las sílabas de la tabla anterior se pronuncian igual, aun cuando se escriben

con letras distintas. En cada uno de estos pares de palabras, las dos sílabas subrayadas se pronuncian exactamente igual:

a) *había, todavía* b) *varios, ¡bah!* c) *racimo, parra*

TABLA PARA CLASIFICAR SÍLABAS.

Tipos	Sílabas
V	
C+V	
C+V+C	
V+C	
2C+V	
C+D	
C+D+C	

Ficha de trabajo 2

Con esta ficha, entre tú y tu compañero vais a descubrir las principales reglas para dividir palabras en sílabas. Seguid la ficha punto por punto. Hay que contestar cada pregunta antes de pasar a la siguiente.

1. Fíjate en estas palabras: *mucho, zorro, caballo, jirafa*.

- ¿Cuántas sílabas tiene cada una?
- ¿Esas sílabas empiezan por vocal (V) o por consonante (C)? ¿Y cómo terminan?
- Entonces, ¿de qué tipo son todas ellas? a) VV b) CC c) VC d) CV

Regla 1: Una vocal/consonante y la vocal/consonante siguiente se pronuncian en una misma sílaba.

Regla 2: Cuando se encuentran dos consonantes entre dos vocales, por ejemplo, *campo, salto, harto, anda*, ¿cuál de estas tres opciones es la más común?

- a) Las dos forman sílaba con la vocal anterior: *camp-o, salt-o, hart-o, and-a*.
- b) Las dos forman sílaba con la vocal siguiente: *ca-mpo, sa-lto, ha-rto, a-nda*.
- c) La primera forma sílaba con la vocal anterior y la segunda, con la vocal siguiente: *cam-po, sal-to, har-to, an-da*.

Regla 3: Cuando se encuentran tres consonantes entre dos vocales, por ejemplo, *inspector, superstición, obstáculo*, ¿cuál de estas tres opciones es la correcta?

- a) Las tres forman sílaba con la vocal anterior: *insp-ector, superst-ición, obst-áculo*.
- b) Las dos primeras forman sílaba con la vocal anterior y la tercera, con la vocal siguiente: *ins-pector, supers-tición, obs-táculo*.
- c) Las tres forman sílaba con la vocal siguiente: *i-nspector, supe-rstición, o-bstáculo*.

* **Excepciones a las reglas 2 y 3:** Los pares de consonantes (*grupos consonánticos*) siguientes son *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, kl, gr, pl, pr, tr*. Fijándote en estos ejemplos, a ver si eres capaz de descubrir qué ocurre de especial con ellos: *ha-blár, te-cla, sa-cro, si-glo, ma-dre, de-trás, a-grio; hom-bre, in-flar, san-gre, du-plicado, com-prender, en-trar*.

Regla 4: Cuando se encuentran cuatro consonantes entre dos vocales, por ejemplo, *construir, transplante, abstracto, obstruir*, ¿cuál de estas tres opciones es la correcta?

1. a) Las tres primeras forman sílaba con la vocal anterior y la cuarta, con la vocal siguiente: *const-ruir, transpl-ante, abst-racto, obst-ruir*.
2. b) Las dos primeras forman sílaba con la vocal anterior y las dos últimas, con la vocal siguiente: *cons-truir, trans-plante, abs-tracto, obs-truir*.
3. c) La primera forma sílaba con la vocal anterior y las otras tres, con la vocal siguiente: *con-struir, tran-splante, ab-stracto, ob-struir*.

Regla 5: Cuando una *i* o una *u* están junto a otra vocal, por ejemplo, *hay, fui, pues, cual*, normalmente, ¿se pronuncian las dos en una sola sílaba o en dos sílabas?

Regla 6: ¿Y cuando se juntan dos vocales, pero ninguna de ellas es ni *i* ni *u*?, por ejemplo, *aéreo, Oeste, boa, Bilbao*, ¿se pronuncian las dos en una sola sílaba o se pronuncia cada una en una sílaba distinta?

REGLAS GENERALES SOBRE LA SEPARACIÓN DE SÍLABAS EN ESPAÑOL

Regla 1: Una consonante y la vocal siguiente se pronuncian en una misma sílaba, por ejemplo, *ma-ra-ca, ti-je-ra*. Recordamos que la letra *h* no se pronuncia, salvo cuando se combina con la letra *c* para formar la *ch*. También que la *ch*, la *ll* y la *rr*, aunque se escriben con dos letras cada una, se pronuncian como un solo sonido cada una, y eso es lo que cuenta a la hora de dividir las sílabas, por ejemplo, *chi-llar, cho-rro*.

Regla 2: Cuando se encuentran dos consonantes entre dos vocales, generalmente la primera forma sílaba con la vocal anterior y la segunda forma sílaba con la vocal siguiente, por ejemplo, *cam-po, sal-to, har-to, an-da*.

Regla 3: Cuando se encuentran tres consonantes entre dos vocales, generalmente las dos primeras forman sílaba con la vocal anterior y la tercera forma sílaba con la vocal siguiente, por ejemplo, *ins-ta, obs-ti-na-do, su-pers-ti-ción*.

* **Excepciones a las reglas 2 y 3**

Los siguientes pares de consonantes (*grupos consonánticos*) se pronuncian normalmente en una sola sílaba: *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, kl, gr, pl, pr, tr*.

ha-blár, te-cla, sa-cro, si-glo, ma-dre, de-trás, a-grio; hom-bre, in-flar, san-gre, du-pli-ca-do,

Regla 4: Cuando se encuentran cuatro consonantes entre dos vocales, las dos primeras forman sílaba con la vocal anterior y las dos últimas forman sílaba con la vocal siguiente, por ejemplo, *cons-truir, trans-plan-te, abs-trac-to, obs-truir.*

Regla 5: Cuando una *i* o una *u* están junto a otra vocal, normalmente se pronuncian las dos en una sola sílaba, por ejemplo, *hay, fui, pues, cual.*

Regla 4: Cuando se juntan dos vocales, pero ninguna de ellas es ni *i* ni *u*, normalmente se pronuncian cada una en una sílaba distinta, p.e., *a-é-re-o, o-es-te, bo-a, Bil-ba-o.*

FICHA DE TRABAJO 3

¡Vamos a practicar! Con tu compañero, ¿seréis capaces de dividirlo todo en sílabas?: **Un chiste**

Un chiste es una breve historia inventada, que termina con una sorpresa graciosa y que se cuenta para hacer reír o sonreír a la gente. El final también es comprensible, pero no es el que todos esperaban. Por regla general, los chistes son anónimos: sólo sabemos quién nos los ha contado, pero no quiénes son sus autores: eso es como un misterio. Los más populares son los chistes orales, pero también los hay dibujados, con o sin palabras.

CLAVE DE LA FICHA DE TRABAJO 3

Un chis-te es u-na bre-ve his-to-ria in-ven-ta-da, que ter-mi-na con u-na sor-pre-sa gra-cio-sa y que se cuen-ta pa-ra ha-cer re-ír o son-re-ír a la gen-te. El fi-nal tam-bién es com-pren-si-ble, pe-ro no es el que to-dos es-pe-ra-ban. Por re-gla ge-ne-ra-l, los chis-tes son a-nó-ni-mos: só-lo sa-be-mos quién nos los ha con-ta-do, pe-ro no quié-nes son sus au-to-res: e-so es co-mo un mis-te-rio. Los más po-pu-la-res son los chis-tes o-ra-les, pe-ro tam-bién los hay di-bu-ja-dos, con o sin pa-la-bras.

3. EL ACENTO

3.1. Diferenciación de sílabas tónicas y átonas / Localización del acento

Material necesario: Un folio para cada alumno en el que se proporcionen algunos esquemas acentuales del español, distribuidos en columnas y

representados, por ejemplo, con puntos de diferente tamaño (el mayor corresponde a la sílaba tónica). En cada columna se incluye un ejemplo de cada uno de esos patrones.

pa.	pel	ca.	be.	za	rá.	pi.	do	me.	sa	ca.	tó.	li.	co
-----	-----	-----	-----	----	-----	-----	----	-----	----	-----	-----	-----	----

Requisitos: El profesor debe haber explicado previamente por qué opción de representación del acento se ha decantado al preparara el folio para cada estudiante. Además, habrá de preparar la lista de palabras, agudas, llanas y esdrújulas, que leerá a los estudiantes en voz alta y aleatoriamente.

Tareas: Los alumnos tienen que colocar cada palabra de la lista leída por el profesor en la columna correspondiente, de acuerdo con su patrón acentual.

Objetivos: Modificar y readaptar la capacidad perceptiva del estudiante para que aprenda, primero, a fijar su atención en todo aquello que no es estrictamente segmental y, después, para que interiorice de una manera natural los patrones prosódicos del español.

3.2. Valor distintivo del acento

Material necesario: El profesor entrega a cada alumno (también en parejas o grupos) tres ejemplos en los que vayan insertados pares mínimos de palabras diferenciados sólo por el acento. Por lo tanto, tendrá que preparar previamente un buen número de enunciados de estas características, como pueden ser los siguientes:

1. El otro día monté en bicicleta cuando hicimos la excursión a Monte Príncipe.
2. En aquel plató de televisión sólo había una mesa con un plato, un vaso y un cubierto.
3. Si vienes conmigo a Austria este verano, te presentaré a mi amigo vienés.
4. Ya sé que es increíble, pero el caso es que mi hermano se casó con esa tonta.

Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio.

Tareas: Los alumnos deben averiguar cuál es la diferencia concreta de significado entre los términos integrantes de los pares mínimos en cada enunciado y han de explicársela a la clase.

Objetivos: Ejercicio de pares mínimos contextualizado destinado a sensibilizar al aprendiz sobre la importancia comunicativa del acento.

3.3. De acento en acento y tiro contento

Descripción

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos aprendan, practiquen y repasen la acentuación española, pero divirtiéndose. Para ello se aprovechará el vocabulario de los nombres de países, que aparecerá en un tablero que se ha inspirado en el popular juego de la oca.

Para llevar la actividad a la clase, se necesita el siguiente material: un tablero de juego para cada uno de los grupos, un dado y cuatro fichas. Asimismo, habrá que llevar a clase unas tijeras para recortar el dado y las fichas y pegamento para unir los lados del dado.

Introducción a la actividad

Los objetivos de esta actividad introductoria son varios. Se trata, por un lado, de que los alumnos se familiaricen con el dado y con el tablero y de que, por otro, resuelvan las dudas de pronunciación de los nombres de países que van a encontrar después en el juego.

Antes de empezar, preguntamos a los alumnos si conocen el juego de la oca y les decimos que van a participar en un juego parecido, pero que ha sido preparado especialmente para ellos. Les explicamos el doble objetivo del mismo: practicar la acentuación española y aprender o repasar nombres de países mientras les recordamos la importancia de la acentuación y que los errores en su percepción o producción pueden dificultar la comunicación.

Ponemos a los alumnos en grupos de cuatro y entregamos a cada equipo el material necesario: un tablero del juego, un dado y cuatro fichas de colores. Cada jugador deberá escoger una ficha. Deben recortar las fichas y la plantilla para el dado y montarlo. Aclaramos que, a diferencia de los dados convencionales, en éste no aparecen puntos, sino triángulos. En cada cara del dado hay un triángulo grande, que representa la sílaba acentuada de una palabra, y uno o más triángulos pequeños, que representa(n) la(s) sílaba(s) inacentuada(s).

Dividimos la pizarra de la clase en seis columnas, como se presenta en este modelo. En cada columna debemos dibujar una de las seis combinaciones de triángulos propuestas. Debajo de cada grupo de triángulos, escribimos como ejemplo, el nombre de cualquier país cuyo acentema (esquema o patrón acentual) coincida con el representado en esas figuras. Pedimos seis voluntarios (uno para cada columna) para apuntar en la pizarra la información que el resto de los estudiantes les vaya señalando. Los demás alumnos irán leyendo, casilla por casilla, el nombre de los países que aparecen en el tablero del juego y que vayan señalando en qué columna se deberían apuntar atendiendo a su acentema (ejemplo, *Luxemburgo*, en la sexta columna, *España*, en la cuarta columna, *Francia* en la primera columna, *Japón* en la segunda, etc).

Pasos de la actividad

1. Les decimos a los alumnos que van a seguir trabajando en los mismos grupos que antes. Explicamos en qué consiste el juego y cuáles son sus reglas:

- Se trata de relacionar las combinaciones de triángulos que aparecen en el dado con los acentemas de las palabras que se recogen en el tablero.
- En cada grupo, los alumnos sortean el turno en que cada uno de ellos intervendrá (quién será el que tire el dado el primero, el segundo, el tercero y el cuarto).
- Debe tirar el dado el primer alumno y después colocar su ficha en la primera casilla del tablero que contenga una palabra cuyo acentema coincida con el que haya salido en el dado. Por ejemplo, si aparece un triángulo grande seguido de uno pequeño, el jugador deberá colocar su ficha en la casilla número tres, ya que ese acentema (sílabas acentuada + sílabas inacentuadas) coincide con el de la palabra *Francia*.
- A continuación tirará el dado el alumno que juega en segundo lugar. Si, por ejemplo, le sale un triángulo grande entre dos triángulos pequeños, entonces deberá colocar su ficha en la casilla número cinco, ya que dicho acentema (sílabas inacentuadas + sílabas acentuadas + sílabas inacentuadas) coincide con el de la palabra *Italia*.
- Después intervendrán los alumnos que jueguen en tercer y en cuarto lugar. Tirarán los dados y se moverán por el tablero buscando las palabras que se relacionen con el acentema que les haya salido. Luego se iniciará otra ronda del juego.
- Para moverse por el tablero, en ocasiones, habrá que seguir las instrucciones que aparecen escritas, del tipo: *avanza o retrocede X casillas, una vez sin tirar, tira otra vez, vuelve a la casilla número uno*.

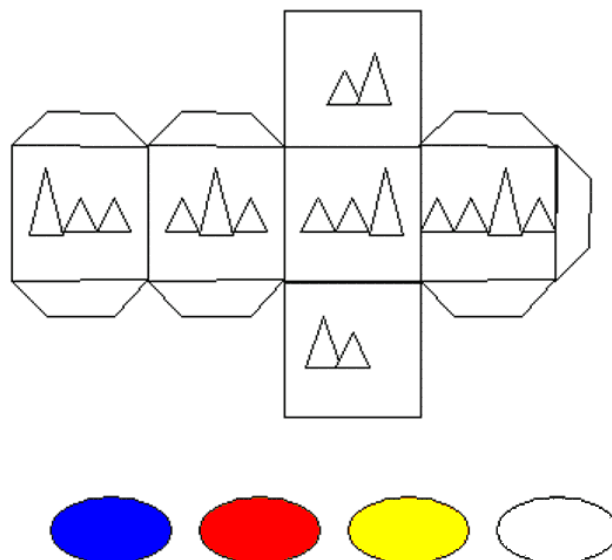
- Cuando a un jugador le salga un acentema que ya no se pueda relacionar con ninguna de las palabras que quedan en el tablero hasta llegar al final (por ejemplo, si está en la casilla 50 y le sale un triángulo grande seguido de dos pequeños), permanecerá en la casilla en que esté situado y cuando le toque de nuevo volverá a tirar.
- Ganará el jugador que llegue primero a la meta (en la casilla 59).

2. Al final, podemos proyectar la clave de respuestas del juego.

TABLERO DE JUEGO

1. <u>SALIDA</u> Luxemburgo	2. España	3. Francia	4. Japón	5. Italia	6. Portugal AVANZA 3
28. Dinamarca	29. Perú VUELVE A LA CASILLA Nº 1	30. Senegal	31. Grecia TIRA OTRA VEZ	32. Bélgica	7. Noruega
27. Bulgaria	48. Irlanda	49. Uruguay	50. Taiwán AVANZA 3	33. Haití	8. Paquistán
26. Eslovaquia	47. Eslovenia	59. <u>META</u> Canadá	51. Brasil TIRA OTRA VEZ	34. Alemania	9. Sudán
25. Yugoslavia	46. Birmania AVANZA 3	¡ENHORA-BUENA!	52. Austria	35. Líbano	10. Suecia
24. Islandia	45. Ecuador	58. Croacia	53. Vietnam	36. Bosnia	11. Finlandia AVANZA 2
23. Mauritania	44. Rusia	57. Argentina	54. Suiza RETROCEDE 5	37. México	12. Rumanía

UN DADO Y CUATRO FICHAS



MODELO

1	2	3	4	5	6
Austria	Brasil	Bélgica	Albania	Camerún	Alemania

CLAVES DE RESPUESTA

	Austria, Bosnia, Chile, China, Francia, Grecia, Rusia, Suecia, Suiza, Túnez.
	Brasil, Haití, Irak, Irán, Japón, Perú, Sudán, Taiwán, Vietnam.
	Bélgica, Líbano, México, Mónaco.
	Albania, Australia, Birmania, Bolivia, Bulgaria, Croacia, España, Finlandia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Marruecos, Noruega, Polonia.
	Camerún, Canadá, Ecuador, Israel, Panamá, Paquistán, Portugal, Senegal, Singapur, Surinam, Uruguay.
	Alemania, Argentina, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, Mauritania, Rumanía, Yugoslavia.

3.4. Atentos a los acentos³⁸¹

Descripción

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos de los niveles iniciales tomen conciencia desde el principio de la importancia de la acentuación en español.

En lugar de trabajar con palabras auténticas españolas, se va a hacer con *logatomos*, palabras inexistentes en español estándar contemporáneo, pero que bien podrían existir, ya que los sonidos y las combinaciones de éstos que aparecen en ellas respetan las normas de la lengua, de modo que fonotácticamente son correctas. El hecho de trabajar con logatomos nos va a permitir que los alumnos se concentren exclusivamente en la cuestión acentual, despreocupándose por unos minutos de los demás aspectos que intervienen en la comunicación (léxico, gramatical, pragmático, etc.). Por otro lado, los logatomos aportan un elemento lúdico motivador.

Introducción a la actividad

Para iniciar la actividad, pasamos esta lista a cada uno de los alumnos y les pedimos que presten atención a la lectura que el profesor va a hacer de las palabras que contiene. Tendrán que señalar cuál es la sílaba acentuada en cada caso. Se trata de una actividad de audición, que tiene por objetivo que los alumnos constaten que el español es una «lengua de acento libre», es decir, que, a diferencia de otras lenguas, la sílaba acentuada de cada palabra no siempre ocupa la misma posición: puede ser la primera, la última, la penúltima, etc.

Después de haber comprobado si los alumnos tienen alguna dificultad para reconocer cuál es la sílaba acentuada de una palabra, recordamos cuál es el criterio para clasificar a las palabras como: agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas.

Leemos a los alumnos los logatomos de esta otra lista. La sílaba subrayada en cada palabra de la lista es la acentuada. Sin decir a los estudiantes que se trata de palabras inexistentes en español, les pedimos que señalen cuántos de estos términos conocen. Si alguno de ellos les resulta familiar (quizá lo estén confundiendo con otra palabra parecida), animales a que intenten explicar su significado o formar una frase que lo

³⁸¹ Cortés Moreno (2002).

incluya. Después aclaramos que estos términos, aunque suenan «a español», no existen en nuestra lengua, pero que aun así nos van a servir para trabajar la posición del acento en las palabras españolas.

Ahora si prestan atención al «ritmo» de las palabras en español, se darán cuenta de que en cada una hay una sílaba fuerte o más alta, llamada sílaba acentuada y una o dos sílabas más débiles, que son las inacentuadas. Aclaradas estas cuestiones, volvemos a leerles la lista de logatomos, haciendo una pausa después de cada término, para que los alumnos tengan tiempo de pensar y decidir cuál es en cada caso la sílaba acentuada.

Pasos de la actividad

1. Organizamos la clase en grupos de cuatro (alumno A, alumno B, alumno C y alumno D) y le entregamos a cada alumno la copia de la ficha de trabajo que le corresponda.
2. Explicamos que todas las fichas contienen los mismos logatomos, aunque cada una de ellas tiene cinco términos distintos marcados en letra negrita. Cada miembro del grupo debe leer a sus compañeros los cinco términos en negrita de su ficha, prestando especial atención a la sílaba subrayada en cada caso, pues se trata de la sílaba acentuada en cada término. Sus compañeros deberán prestar atención y marcar en su ficha la sílaba acentuada del logatomo que lea su compañero. El alumno A deberá leer las cinco primeras palabras de la lista (las que él tiene en negrita), para que B, C y D subrayen, cada uno en su propia ficha, las sílabas que perciban como acentuadas. Después, de la misma manera procederán los alumnos B, C y D leyendo las palabras en negrita de sus fichas respectivas (por supuesto, no pueden mirar las fichas de los compañeros).
3. Se copian las veinte palabras en la pizarra y, una vez que todos los alumnos hayan completado sus fichas, de manera voluntaria, irán saliendo a subrayar las sílabas acentuadas en cada logatomo.
4. Les hablamos de la importancia de la acentuación en español y les explicamos que pronunciar bien no consiste sólo en articular bien cada sonido, sino también en saber combinarlos para formar palabras y en colocar los acentos donde corresponda.
5. Para finalizar, realizamos una actividad de sistematización con palabras reales. Cada alumno se fija en los términos que aparecen en negrita en su ficha e intentan buscar para cada caso dos palabras españolas (cada alumno tendrá que aportar diez palabras en total, dos por cada término en negrita)

cuyo *acentema* (‘esquema de acentuación’) coincida con el del logatomo en cuestión. Ponemos un ejemplo para que les sirva de modelo:

Entregamos a cada grupo una fotocopia de esta tabla, en la que se recogen todos los acentemas posibles de los logatomos con los que antes han trabajado los alumnos. En grupos, tienen que clasificar por acentemas las 40 palabras que han aportado entre todos.

A modo de puesta en común y como recapitulación, proyectamos la misma tabla en una transparencia, van saliendo por turnos y anotan una palabra que su grupo haya encontrado para un acentema en concreto y poco a poco ir completando la tabla entre todos.

LISTA DE PALABRAS PARA EL PROFESOR

1. camión / 2. Sofá / 3. Árbol / 4. Silla / 5.bárbaro / 6. Rábano / 7. Permíteselo / 8. Encargándoles

LISTA DE LOGATOMOS PARA EL PROFESOR

1. bibi / 2. Cece / 3. Tati / 4. duco / 5. Fliche / 6. Fisela / 7. Gazajo / 8. Rotiño / 9._Saprena

FICHA DE TRABAJO

Ficha del alumno A	Ficha del alumno B	Ficha del alumno C	Ficha del alumno D
1. <u>bu</u> co	1. buco	1. buco	1. buco
2. <u>de</u> za	2. deza	2. deza	2. deza
3. <u>tame</u> se	3. tamese	3. tamese	3. tamese
4. <u>tep</u> ace	4. tepace	4. tepace	4. tepace
5. <u>bis</u> opi	5. bisopi	5. bisopi	5. bisopi
6. <u>ter</u> a	6. <u>tera</u>	6. tera	6. tera
7. <u>ma</u> pe	7. <u>mape</u>	7. mape	7. mape
8. <u>tis</u> ine	8. <u>tisine</u>	8. tisine	8. tisine
9. <u>nañ</u> ito	9. <u>nañito</u>	9. nañito	9. nañito
10. <u>cer</u> retu	10. <u>cerretu</u>	10. cerretu	10. cerretu
11. <u>j</u> uto	11. juto	11. <u>juto</u>	11. juto
12. <u>ch</u> azo	12. chazo	12. <u>chazo</u>	12. chazo
13. <u>nile</u> pi	13. nilepi	13. <u>nilepi</u>	13. nilepi
14. <u>nep</u> ofi	14. nepofi	14. <u>nepofi</u>	14. nepofi
15. <u>call</u> ata	15. callata	15. <u>callata</u>	15. callata
16. <u>raste</u>	16. raste	16. raste	16. <u>raste</u>
17. <u>joñ</u> i	17. joñi	17. <u>joñi</u>	17. <u>joñi</u>
18. <u>sin</u> opo	18. sinopo	18. sinopo	18. <u>sinopo</u>
19. <u>cech</u> ajo	19. cechajo	19. cechajo	19. <u>cechajo</u>
20. <u>perru</u> fo	20. perrufo	20. perrufo	20. <u>perrufo</u>

TABLA/FICHA DE TRABAJO EN GRUPO

Nota: A = sílaba acentuada, I = sílaba inacentuada

Acentemas	A - I	I - A	A - I - I	I - A - I	I - I - A
Ejemplo	<i>beso</i>	<i>amor</i>	<i>príncipe</i>	<i>abrazo</i>	<i>amistad</i>
Ejemplos aportados por los propios alumnos					

3.5. Acentos a un euro

Descripción

El objetivo de esta actividad es tomar conciencia de la importancia de la acentuación en español mediante una práctica lúdica y motivadora.

Introducción a la actividad

Como actividad previa de concienciación, leemos a los alumnos las siguientes frases y tríos de palabras. Escuchan atentamente y vemos los aspectos que se detallan a continuación:

- **Leemos la frase 1** (*Claudio clavó un clavo junto al clavel*) para que los alumnos descubran qué dos palabras de este enunciado son casi iguales (*clavó* y *clavo*). Los estudiantes deben intentar explicar en qué se diferencian las palabras anteriores (en la posición del acento). Recordamos que *clavó* es una palabra aguda y *clavo* es llana. Aprovechamos para comentar algunas cuestiones gramaticales, por ejemplo, que *clavó* (3.^a persona del singular del pretérito indefinido) corresponde a la acción de *clavar*, mientras que *clavo* es un sustantivo (masculino, singular) que designa al objeto que se emplea en dicha acción.
- **Leemos la frase 2** (*Yo ya clavé la clave en el tablón de anuncios, pero ahora quieren que la clave en la puerta de mi despacho*). Esta vez tienen que descubrir tres palabras que contiene la frase y que son casi iguales (*clavé*, *clave*, *clave*). Comentamos las diferencias fonéticas, gramaticales y semánticas existentes entre ellas. Nos aseguramos de que los estudiantes no tienen problemas para dividir en sílabas y de que saben qué significan exactamente los términos *aguda*, *llana* y *esdrújula*, ya que es imprescindible conocer estos conceptos para poder realizar la secuencia de actividades que ahora se propone.
- A continuación, **leemos estos tres grupos de palabras** (*árbitro, arbitro, arbitró / homólogo, homologo, homologó / título, titulo, tituló*) para que se fijen en que en cada trío el acento aparece en tres posiciones diferentes, de manera que lo que parece una misma palabra son, en realidad, tres palabras distintas. Explicamos que un error de acentuación en estos grupos de palabras puede crear confusiones o incluso hacer que la gente no los entienda.

Pasos de la actividad

1. Los alumnos se colocan en parejas. Al alumno A de cada pareja le entregamos el texto A y al alumno B el texto B.
2. Cada pareja tiene que preparar una moneda grande (por ejemplo, de 1 euro) y 3 monedas pequeñas (por ejemplo, de 20 céntimos). La grande simbolizará en la actividad la sílaba acentuada (tónica) de cada palabra, caracterizada, generalmente, por un tono más alto o una mayor intensidad (volumen) o una mayor duración. Las monedas pequeñas, por su parte, simbolizarán las sílabas inacentuadas (átonas).

El alumno A toma el texto A, que B no puede ver, y lee una por una las palabras de su lista, dejándole tiempo a B entre palabra y palabra; el alumno B toma sus cuatro monedas y con ellas va representando en la mesa las sílabas de cada palabra que A le va leyendo. Mostramos los ejemplos. Al llegar al número diez de la lista del alumno A, los estudiantes se intercambian los papeles: B lee y A compone palabras con las monedas. Después, cuando llegan al número diez de la lista de B, el estudiante A continúa hasta el final la lectura de la información de su ficha y después, el alumno B hace lo mismo. Si al componer con las monedas el esquema acentual de una palabra, debe ser corregido por su compañero.

TEXTO A

¿AGUDA O LLANA?	¿AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?
1. <i>anden, andén</i> 2. <i>buscó, busco</i> 3. <i>césar, cesar</i> 4. <i>estas, estás</i> 5. <i>giro, giró</i> 6. <i>jugo, jugó</i> 7. <i>llenó, lleno</i> 8. <i>paso, pasó</i> 9. <i>tardé, tarde</i> 10. <i>verá, vera</i>	11. <i>apóstrofe, apostrofe, apostrofé</i> 12. <i>capituló, capitulo, capítulo</i> 13. <i>critico, criticó, crítico</i> 14. <i>diagnóstico, diagnosticó, diagnóstico</i> 15. <i>habitó, hábito, habito</i> 16. <i>número, numero, numeró</i>

TEXTO B

¿AGUDA O LLANA?	¿AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?
1. <i>calló, callo</i> 2. <i>cantó, canto</i> 3. <i>libro, libró</i> 4. <i>pactó, pacto</i> 5. <i>pase, pasé</i> 6. <i>peso, pesó</i> 7. <i>rezo, rezó</i> 8. <i>saltó, salto</i> 9. <i>sangre, sangré</i> 10. <i>vicio, vició</i>	11. <i>cántara, cantara, cantará</i> 12. <i>cascara, cáscara, cascará</i> 13. <i>depósito, deposito, depositó</i> 14. <i>estimuló, estímulo, estimulo</i> 15. <i>íntimo, intimó, intimo</i> 16. <i>limité, limite, limite</i>

EJEMPLOS

Aquí tenemos la representación de algunas palabras de la lista A:

1. *Anden, andén*
11. *Apóstrofe, apostrofe, apostrofé*

An den an dén A pós tro fe a pos tro fe a pos tro fe

4. LA ENTONACIÓN

4.1. Percepción de los cambios tonales

Material necesario: Una conversación grabada de la que se entregará una copia impresa a cada estudiante (sin ningún símbolo que aluda a la entonación con la que se pronuncia cada enunciado).

Requisitos: La conversación debe ser lo más simple posible. P.e.:

P. ¿Vienes?↑
R. No.↓
P. ¿Por qué?↓
R. Líos.↓

P. ¿Líos?↑
R. Sí.↓
P. ¿Qué líos?↓
R. Mi hijo.↓

P. ¿Por?↑
R. El coche.↓ .

Tareas: El profesor presenta la grabación una vez y propone a los estudiantes que imaginen la situación en la que tiene lugar la conversación y quiénes pueden ser sus protagonistas. Después se la dejará escuchar de nuevo y les pedirá que indiquen si el tono sube o baja al final de cada pregunta y/o respuesta. Si hay problemas, el profesor puede tararear sin palabras el enunciado concreto que los plantee, para que los alumnos perciban mejor los ascensos o descensos finales.

Objetivos: Este ejercicio tiene dos metas principales. La primera, sensibilizar al estudiante acerca de las variaciones tonales y acostumbrarle a percibirlas. La segunda, hacerle ver que un cambio tonal hace variar el significado de una emisión.

4.2. Reconocimiento e identificación de patrones entonativos

Material necesario: Grabaciones de frases cortas, lo más naturales posibles, realizadas por hablantes nativos.

Requisitos: La mitad de las frases responderán a un patrón entonativo determinado y la otra mitad a otro. Cada frase irá numerada o identificada con una letra.

Tareas: Los alumnos intentarán agrupar las distintas oraciones en series a partir de los rasgos entonativos que comparten.

Objetivos: Habituar el oído del estudiante extranjero a la diversidad entonativa del español y enseñarle a discriminar entre los distintos patrones recurrentes en el idioma.

4.3. Reconocimiento de los diversos significados de la entonación

Material necesario: Un folio para cada estudiante con una serie de respuestas a una serie de preguntas o enunciados que le profesor formulará en la clase.

Requisitos: Las preguntas y las respuestas deben ser cortasy con un vocabulario que los estudiantes puedan entender.

Tareas: Supongamos que los alumnos reciben un folio con las siguientes réplicas:

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. a. <i>Siete veces.</i> | 2. a. <i>No eres tan viejo.</i> | 3. a. <i>Sí, voy contigo.</i> |
| b. <i>Perdona, no te he entendido</i> | b. <i>¡Felicidades!</i> | b. <i>Si no quieres, no.</i> |

Si en 1 el profesor pregunta *¿Cuántas veces te lo tengo que decir?* con una entoación que denote impaciencia, irritación, etc., los alumnos deberán escoger y marcar en el papel la respuesta *b*; no así si el profesor escoge una entonación interrogativa ‘neutra’, en cuyo caso la réplica adecuada será la *a*. En 2, para decir *Hoy es mi cumpleaños* el profesor puede optar por una entonación que exprese alegría, lo cual hará que los estudiantes marquen la respuesta *b*., o tristeza, lo que justificará una réplica como *a*. Finalmente, el profesor, en 3, puede preguntar *¿De verdad vienes conmigo?* con una entonación que refleje una pregunta neutra real (réplica *a*.) o que sefleje un cierto grado de extrañeza o desagrado (respuesta *b*.)

Objetivos: El principal objetivo de este ejercicio es concienciar al alumno de la importancia que tiene la entonación para la comunicación. Que perciban queel mismo mensaje, con idénticos elementos léxicos, puede conllevar significado muy diferente dependiendo de la línea melçodica con la que se pronuncie, y que noten también cómo las diversas entonaciones se acompañan de gestos faciales o corporales también distintos.

4.4. ¿Sabéis qué es la entonación?³⁸²

Descripción

³⁸² Cortés Moreno (2002).

El objetivo de esta actividad es concienciar a los alumnos de la importancia de la entonación en español.

Introducción a la actividad

A modo de presentación, planteamos a los alumnos esta pregunta: “¿Sabéis qué es la entonación?” Entre todos pueden buscar respuestas sencillas, tales como: *Es la música de la lengua. Sirve para saber si alguien está preguntando, si está sorprendido, contento...* Después, recalcamos la importancia de la entonación en la comunicación.

Como actividad de sensibilización, podemos seleccionar un breve fragmento literario (para 2 ó 3 minutos de lectura). Pedimos a los alumnos que cierren los ojos y escuchen, concentrándose al máximo en la melodía del discurso, intentando captar el valor y los matices de la entonación en cada enunciado (convicción, pregunta, desengaño, ilusión, estupefacción...). Tras la primera lectura del fragmento completo, conviene hacer una segunda lectura, enunciado por enunciado, comentando entre todos el valor de la entonación en cada caso. Este tipo de escucha selectiva y la posterior puesta en común serán útiles para concienciar a los alumnos del funcionamiento de la entonación en el seno del sistema fónico de la lengua.

Pasos de la actividad

Tras la fase de sensibilización, pasamos a la actividad central:

1. Distribuimos a los alumnos en grupos de cuatro (alumnos A, B, C y D). Cada grupo precisará una copia de estas fichas de frases y de estas otras fichas de claves entonativas.
2. Recortan las fichas con las frases y se las reparten a razón de cuatro fichas por alumno. Además les damos una copia de las cuatro fichas entonativas, que también deberán recortar y dejar sobre la mesa, boca abajo.
3. Antes de empezar el juego teatral, es necesario que sepan qué información contienen los distintos tipos de fichas. Para ello, una vez que en el grupo se hayan repartido las fichas de frases, les pedimos que las observen con atención, a ver si encuentran algo raro en los enunciados que contienen. Se darán cuenta de que en ellos no aparecen signos de puntuación. Les explicamos que, para completarlos, habrán de utilizar las otras cuatro fichas de claves entonativas. Deben echar un vistazo a esas otras fichas, en las que aparecen, respectivamente, un punto —que

representa el punto final—, unos signos de admiración, unos signos de interrogación y unos puntos suspensivos. Les informamos de que cada una de las frases que tienen pueden completarse con cualesquiera de esos signos de puntuación, de manera que se puedan formar cuatro enunciados muy parecidos (con los mismos sonidos o letras), pero con significados muy distintos. A modo de ejemplo, les podemos leer estos cuatro enunciados:

Héctor no está. Entonación declarativa
¡Héctor no está! Entonación exclamativa
¿Héctor no está? Entonación interrogativa
Héctor no está...Entonación suspendida

Después, preguntamos si han notado diferencias entre unos enunciados y otros ¿Cuál de ellos es una pregunta? ¿Y una sorpresa? ¿Cómo lo han sabido?

FICHAS DE FRASES

Ya se lo ha explicado.	La está mirando.	Quieren ir a la montaña.	Ya no vive en Sabadell.
Vendrá en avión.	Se ha comido el queso.	Ha empezado por el final.	No le gusta el jamón.
Lo ha entendido todo.	Ella vive en Bilbao.	Él trabaja de noche.	Está cayendo granizo.
No queda vino.	Se ha metido en el mar.	Su hijo es más inteligente.	Él estudia ingeniería.

FICHAS DE CLAVES ENTONATIVAS

.	¡ !	¿ ?	...
---	-----	-----	-----

5. LAS PAUSAS

5.1. Percepción de pausas: discriminación de oraciones

Material necesario: Varios pares de oraciones preparadas por el profesor:

- Come macarrones. Están buenos / Come. Los macarrones están buenos.*
- Empieza esta; mañana tendrás más trabajo / Empieza; esta mañana tendrás más trabajo.*
- El conductor, que siempre llega tarde, vino hoy a buscarla / El conductor que siempre llega tarde, vino hoy a buscarla.*

Requisitos: Ninguno en especial. Este ejercicio puede hacerse con alumnos de nivel intermedio bajo o inicial variando el grado de dificultad del vocabulario.

Tareas: El profesor lee en alto uno de los miembros de cada par y los alumno deben identificar de cuál de los dos se trata, explicando su significado.

Objetivos: Fijar la atención de los estudiantes sobre la ubicación de las pausas en español y subrayarles el valor distintivo que alguna de ellas presentan.

5.2. Análisis de grabaciones

Material necesario: Grabaciones transcritas (sin pausa) de varias intervenciones orales de hablantes nativos en debates, conferencias, etc.

Tareas: El profesor reparte a cada alumno una transcripción de las grabaciones. Las pueden oír tantas veces como estime oportuno.

Objetivos: Reflexionar sobre la aparición de las pausas y su trascendencia para la comunicación tanto oral como escrita.

ANEXO XII / ÍNDICE DE ARCHIVOS .wav

Aunque todos los alumnos sinohablantes de nuestros dos cursos han sido grabados y sometidos al estudio y posterior análisis del corpus completo que adjuntamos en el Anexo X. Solo aportamos aquellos archivos .wav que han sido seleccionados y cuyas imágenes aparecen recogidas en esta tesis.

Con objeto de orientar al lector y facilitarle la consulta del material de audio recogido en este CD, a continuación ofrecemos un índice de los archivos .wav que contiene.

1. Nivel Segmental_pares mínimos

1.1. Oclusivas

1.1.1. Labiales [p-b]

122a_Informante 7_peso
122b_Informante 7_beso
123a_Informante 1_peso
123b_Informante 1_beso
124a_Informante 8_peso
124b_Informante 8_beso
125a_Informante 7_copo
125b_Informante 7_cobo
126a_Informante 1_copo
126b_Informante 1_cobo
128a_Informante 8_copo
128b_Informante 8_cobo

1.1.2. Dentales [t-d]

128a _Informante 7_tomar
128b_Informante 7_domar
129a _Informante 4_tomar
129a_Informante 4_domar
130a _Informante 12_tomar
130a_Informante 12_domar
132a _Informante 7_coto
132b_Informante 7_codo 133a
_Informante 4_coto
133b_Informante 4_codo 134a
_Informante 12_coto
134b_Informante 12_codo

1.1.3. Velares [k-g]

135a _Informante 7_casa
135b_Informante 7_gasa
136a _Informante 5_casa
136b_Informante 5_gasa
137a _Informante 12_casa
1367_Informante 12_gasa
138a _Informante 7_peco
1385b_Informante 7_pegó
139a _Informante 5_peco
139b_Informante 5_pegó
140a _Informante 12_peco

140b_Informante 12_pegó

1.1.4. Excepción

131_Informante 9_peso

141a _Informante 6_peso

141b_Informante 6_coto

142a _Informante 10_casa

142b_Informante 10_gasa

1.2. Líquidas

1.2.1 Vibrante_Lateral [r-l] 143a

_Informante 7_pero

143b_Informante 7_pelo

144a _Informante 3_pero

144b_Informante 3_pelo

145a _Informante 10_pero

145b_Informante 10_pelo

1.2.2. Vibrantes [r- r̄]

147a _Informante 7_para

147b_Informante 7_parra

148a _Informante 3_para

148b_Informante 3_parra

149a _Informante 12_para

149b_Informante 12_parra

1.2.3. Excepción

146a _Informante 16_para

146b_Informante 16_parra

1.3. Fricativas

1.3.1. Sibilantes [s-z]

150a _Informante 7_sima

150b_Informante 7_cima

151a _Informante 6_sima

151b_Informante 6_cima

152a _Informante 11_sima

152b_Informante 11_cima

153 a_Informante 7_masa

153b_Informante 7_maza

154a _Informante 6_masa

154b_Informante 6_maza

155a _Informante 11_masa

155b_Informante 11_maza

1.2.3. Excepción

156a _Informante 4_cima

156b _Informante 4_maza

2. Nivel Suprasegmental _curvas entonativas

157a _Informante 7_PETACA_afirmativa

157b _Informante 2_PETACA_afirmativa

162a _Informante 7_PETACA_interrogativa

162b _Informante 2_PETACA_interrogativa

167a _Informante 7_PETACA_exclamativa

167b _Informante 2_PETACA_exclamativa

158a-Informante 7_DEC_la guitarra se toca con paciencia

159a-Informante 2_DEC_la guitarra se toca con paciencia

160a-Informante 15_DEC_la guitarra se toca con paciencia

163-Informante 7_INT_la guitarra se toca con paciencia

164-Informante 7_INT_la guitarra se toca con paciencia

165-Informante 15_INT_la guitarra se toca con paciencia

